

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

LAURA SILVA DIAS

**OS SABERES A *ENSINAR* E PARA *ENSINAR* MATEMÁTICA EM
(TRANS)FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO DE 2º GRAU EM MATO GROSSO DO
SUL NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

**Campo Grande - MS
2025**

LAURA SILVA DIAS

**OS SABERES A ENSINAR E PARA ENSINAR MATEMÁTICA EM
(TRANS)FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO DE 2º GRAU EM MATO GROSSO DO
SUL NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador(a): Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Jesús Victoria Flores Salazar
Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP)

Profa. Dra. Maria Cecília Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Neuza Bertoni Pinto
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

**Campo Grande - MS
2025**

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

E.E – Escola Estadual

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MMM - Movimento da Matemática Moderna

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

PEE – Plano Estadual de Educação

PIEMAT - Plano Integrado de Educação de Mato Grosso

PPGs – Programas de Pós-Graduação

RCD – Capes e o Repositório de Conteúdo

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Sul

UFMT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNIDERP – Universidade Anhanguera

AGRADECIMENTOS

A Deus que preparou todo o caminho ao longo dos anos até a chegada deste momento para o encerramento deste ciclo de estudos, bem como preparou uma nova fase.

À minha família, meu porto seguro. Sem o apoio do meu pai, Davi, e minha mãe, Sonilma, eu não teria iniciado a jornada. Ao meu irmão Lucas por todas as suas palavras de motivação. À minha avó Admaura e ao meu tio Givanildo por me recepcionarem em todos os momentos que precisei ficar em Campo Grande.

À professora Edilene Simões Costa dos Santos que acreditou no meu potencial à primeira vista, você foi mais do que uma orientadora deste trabalho. Muito obrigada pelas orientações, conversas, almoços, lanchinhos, pela partilha dos seus conhecimentos e sua atenção e parceria ao longo dos anos.

Aos membros da banca, professoras Fernanda Malinosky, Maria Cecília Fisher, Neuza Bertoni Pinto, Jesús Victoria Flores Salazar, pela leitura e pelas contribuições para melhoria para desta tese, os apontamentos me auxiliaram no meu crescimento como pesquisadora.

Obrigada a todos aqueles que motivaram a continuar quando eu já não acreditava na chegada deste momento.

Aos amigos que a pós-graduação me trouxe, percorrer o caminho foi mais suave e divertido ao lado de vocês. Diogo Jandrey, sou grata pela parceria de escrita e aos nossos antigos lanchinhos do BK das quinta-feira. Kamila Leite, sou grata por todas as reflexões, risadas e angústias que compartilhamos ao longo dos anos.

Às minhas amigas Gleice Souza por compartilhar seu alto astral quando eu estava desanimada com a “pós” e a Tharine Antunes, carinhosamente “Tarrine”, a vida nos aproximou não apenas a pós, obrigada pelo apoio, risadas, choros e lágrimas que compartilhamos ao longo de 2023 pela BR, tornamo-nos mais fortes.

Aos colegas de grupo Compasso, MS, pela cordialidade com que me receberam e pela oportunidade em podermos discutir os trabalhos durante as reuniões.

À Escola Estadual São José, por me conceder acesso aos documentos mantidos em seu arquivo. À Silvana Aparecida da S. Zanchett e à Valéria C. Torquato por me enviarem o documento que estava na Biblioteca da UFMS – Campus de Coxim/MS.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
(CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo financiamento desta pesquisa.

“Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim [...]” (Certeau, 1982, p.93)

RESUMO

A presente tese tem como pergunta de pesquisa: que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980? Nossa pesquisa possui caráter histórico com aporte teórico-metodológico advindo da História Cultural e dos estudos sócio-históricos. A delimitação temporal foi estabelecida entre as décadas 1970 e 1980, período em que buscamos compreender transformações ocorridas no ensino de matemática e na formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º Grau (1ª à 4ª série), em Mato Grosso do Sul. Neste sentido, buscamos documentos que orientassem o ensino e a formação do professor sul-mato-grossense, como os currículos das décadas 1970 e 1980. Nesta tese, analisamos os documentos produzidos por municípios de Mato Grosso do Sul e os documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Foi possível identificar transformações no ensino 1º Grau (1ª à 4ª série) e na formação de professores para o magistério de 2º grau (1ª à 4ª série). Ao buscar colaborar com história do currículo sul-mato-grossense, conseguimos compreender a construção das escolhas de conteúdo, métodos de ensino e estruturas de cursos de formação de professores. Concluímos, com base nos analisados nesta tese que as escolas fizeram adaptações nos documentos oficiais, apropriando-os no ambiente escolar. Podemos inferir que a matemática que emerge dos processos e das dinâmicas oficiais pode ser nomeada a *matemática do ensino* sul-mato-grossense caracterizada pela apropriação da pedagogia tecnicista com a junção das ferramentas propagadas por ela. Identificamos diversos vestígios referentes ao tecnicismo no ensino de 1ª série à 4ª série de 1º grau e na formação dos professores no magistério de 2º grau, sedimentados na cultura escolar sul-mato-grossense até o final da década de 1980. Por fim, este estudo propiciou identificar os vestígios da pedagogia tecnicista, apesar de seu enfraquecimento estar acontecendo em outros estados.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Cultura Escolar. Currículo. Séries iniciais. Magistério.

ABSCTRACT

This thesis investigates the research question: What mathematics emerges from the processes and dynamics present in curriculum production in Mato Grosso do Sul during the 1970s and 1980s? Our research has a historical character, drawing on theoretical and methodological contributions from Cultural History and socio-historical studies. The temporal delimitation was established between the 1970s and 1980s, a period in which we sought to understand the transformations in mathematics teaching and the training of teachers for the early grades of primary education (1st to 4th grade) in Mato Grosso do Sul. In this regard, we searched for documents that guided teaching and teacher training in the state, such as curricula from the 1970s and 1980s. In this thesis, we analyzed documents produced by municipalities in Mato Grosso do Sul as well as official documents issued by the State Department of Education of Mato Grosso do Sul. It was possible to identify transformations in primary education (1st to 4th grade) and in the training of teachers for secondary-level teaching (1st to 4th grade). By contributing to the history of the curriculum in Mato Grosso do Sul, we were able to understand the construction of content choices, teaching methods, and the structures of teacher training programs. Based on our analyses, we conclude that schools adapted official documents, incorporating them into the school environment. We infer that the mathematics emerging from official processes and dynamics can be termed the mathematics of teaching in Mato Grosso do Sul, characterized by the appropriation of technicist pedagogy along with its propagated tools. We identified several traces of technicism in the teaching of 1st to 4th grade primary education and in teacher training for secondary-level teaching, which became ingrained in the school culture of Mato Grosso do Sul until the late 1980s. Finally, this study allowed us to identify traces of technicist pedagogy, despite its decline occurring in other states.

Keywords: History of Mathematics Education. School Culture. Curriculum. Early Grades. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) de 1978.....	61
Figura 2: Referência bibliográfica do guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) – PIEMAT 71/75 – 1978	63
Figura 3: Coleção PIEMAT 71/75	64
Figura 4: Referência bibliográfica do guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) – outros estados – 1978	65
Figura 5: Pasta de “testes especiais”	75
Figura 6: Ofício Circular nº 13/80 - procedimento para realização de teste especial	76
Figura 7: Portaria nº 01/77 – Exemplo de designação de professores para elaboração, correção e aplicação de prova-teste	77
Figura 8: Esboço notas do teste especial 1978	78
Figura 9: Teste especial – Iniciação as ciências - 3ª série	79
Figura 10: Teste especial - Iniciação as ciências - 4ª série	80
Figura 11: Plano Estadual de Educação (1981-1983)	83
Figura 12: Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série	91
Figura 13: Responsáveis pela elaboração do documento	92
Figura 14: Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) – 1980	97
Figura 15: Manual de orientação para montagem de quadros curriculares do ensino de 1º e 2º graus - 1981	100
Figura 16: Modelo de quadro curricular para o ensino de 1ª Grau (1ª à 4ª série) - 1981	101
Figura 17: A matemática presente em outras disciplinas	104
Figura 18: Operação com diferentes bases	105
Figura 19: Relações de equivalência	105
Figura 20: Tratamento de informação	106
Figura 21: Adição e subtração – 2ª série	107
Figura 22: Exemplo de correspondência – 2ª série	108
Figura 23: A multiplicação – 2ª série	109
Figura 24: O ensino de medidas e volume – 2ª série	109
Figura 25: Formas de contar o tempo e o ensino de algarismos romanos	110
Figura 26: Representação gráfica da máquina	111

Figura 28: Proposta curricular - Habilitação específica de 2º grau para magistérios de 1ª à 4ª série	115
Figura 29: Caderno de relato de experiência – 1983	126
Figura 30: Disciplinas da formação especial – 1981	127
Figura 31: Carga horária da disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado	128
Figura 32: Índícios da utilização de blocos lógicos.....	131
Figura 33: Ensino dos sólidos – 1ª série - 1983	132
Figura 34: Ensino dos sólidos e figuras planas – 2ª série – 1983.....	133
Figura 35: O início do ensino de medidas – 1983	133
Figura 36: A divisão do ensino de medidas de 1ª à 4ª séries – 1983	134
Figura 37: O ensino de medida de superfície – 1983.....	135
Figura 38: Exercício para cálculo de área - 1983	136
Figura 39: II Plano Estadual de Educação (1985 – 1987).....	137
Figura 40: Currículo do ensino de 1º Grau (5ª à 8ª série) – E.E. São José (1985)..	141
Figura 41: III Plano Estadual de Educação (1988-1991).....	143
Figura 42: Caderno - projeto de estágio supervisionado - 1989	145
Figura 43: Estágio de observação - projeto de estágio supervisionado – 1989.....	146
Figura 44: Conteúdo de matemática observado na 1ª série - 29/05/1989 e 30/05/1989	147
Figura 45: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 15/05/1989 e 16/05/1989	148
Figura 46: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 17/05/1989 e 18/05/1989	149
Figura 47: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 29/05/1989 e 30/05/1989	150
Figura 48: Educação construtivista: uma orientação para o século XXI	151
Figura 49: Relatório de estágio de participação - sala de aula 1989	152
Figura 50: Relatório de estágio de regência – 1989.....	153
Figura 51: Ficha de avaliação geral de estágio – 1989	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 : Programas de Pós-graduação classificados por área de conhecimento .	30
Quadro 2: Programa de pós-graduação e linhas de pesquisas com viés histórico ..	31
Quadro 3: Quantitativo de teses e dissertações sobre a temática escolhida.....	32
Quadro 4: A busca por palavra-chave	34
Quadro 5: Disciplinas do Curso Habilitação para o Magistério da Escola Estadual de 1ª e 2º graus — Menodora Fialho de Figueiredo entre os anos 1974 a 1982 com sua respectiva carga horária.....	37
Quadro 6: Estrutura Curricular do Curso de Magistério da “Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Itaporã” no período de 1977-1979	38
Quadro 7: Estrutura curricular de 1975 a 1979 - Curso de Magistério da Escola Franciscana Imaculada Conceição	39
Quadro 8: Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974)	41
Quadro 9: Currículo para matemática na 1ª série	66
Quadro 10: Currículo para matemática na 2ª série	68
Quadro 11: Currículo para matemática na 3ª série	69
Quadro 12: Currículo para matemática na 4ª série	70
Quadro 13: Ideias propostas pela Diretriz curricular do Ensino de 1ª grau – 1980 ..	95
Quadro 14: Exemplos de situações de experiência na 1ª série – 1980	102
Quadro 15: Exemplos de situações de experiência na 2ª série – 1980	103
Quadro 16: Situações de experiência para a 3ª série – 1980	110
Quadro 17: Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para matemática na HEM de 2º grau – 1981.....	118
Quadro 18: Bibliografia para matemática na HEM de 2º grau – 1981	120
Quadro 19: Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para metodologia de Ciências na HEM de 2º grau - 1981.....	122
Quadro 20: Bibliografia para metodologia de ensino de ciências na HEM de 2º grau -	124

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1. CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES) E O ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE (1970 -1980).....	19
1.1 A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	19
1.2 A EDUCAÇÃO APÓS A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	21
1.3 AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO MATO GROSSO E NO MATO GROSSO DO SUL (1970-1980)	28
1.3.1 A formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970 - 1980)	34
1.3.2 O ensino de matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970-1980).....	41
2. CAPÍTULO 2: TRANSFORMAÇÕES NA MATEMÁTICA DO ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU NAS DÉCADAS DE 1970-1980	43
2.1 REPRESENTAÇÃO, APROPRIAÇÃO, CULTURA ESCOLAR, SABERES, DISCIPLINAS ESCOLARES E O CURRÍCULO	48
3. CAPÍTULO 3: OS SABERES PROFISSIONAIS PARA ENSINO DE MATEMÁTICA PRESENTES NO GUIA CURRICULAR DO PROFESSOR NA DÉCADA 1970.....	61
3.1 O GUIA CURRICULAR: PROGRAMA DE ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1978 PARA DOURADOS MS	61
3.2 A MATEMÁTICA PRESENTE NO TESTE ESPECIAL NA DÉCADA 1970	74
4. CAPÍTULO 4: AS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 1980	82
4.1 O I PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1981-1983)	82
4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980	90
4.2.1 O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)	97

4.3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980.....	114
4.4 O CADERNO ESCOLAR – 1983	126
4.4.1 O uso dos blocos lógicos a partir do caderno escolar	130
4.4.2 A instrução para o ensino de medidas e valores e as situações de experiências a partir do caderno escolar	131
4.5 OS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (1985 A 1991)	136
4.5.1 O III Plano Estadual de Educação (1988 – 1991)	142
4.5.2 O caderno escolar – 1989	144
4.6 OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA DÉCADA DE 1980	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXO I.....	178

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese faz parte do projeto guarda-chuva intitulado *A matemática e os primeiros anos escolares no estado do Mato Grosso do Sul: processos de internalização, institucionalização, profissionalização e circulação*. Tal projeto tem como questão norteadora: como foram sendo constituídas *a matemática a ensinar* e *a matemática para ensinar* na região Sul do Mato Grosso Uno¹ no período de 1920 a 1980? Em torno dessa questão, os projetos vinculados ao já mencionado buscam identificar e analisar saberes matemáticos e ações relacionadas com questões do ensino dessa disciplina na região anunciada.

Para contribuir com o projeto guarda-chuva², esta tese se propõe a investigar a seguinte questão de pesquisa: *que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980?* À luz dessa questão norteadora, este estudo realiza uma caracterização do saber profissional dos professores do Mato Grosso do Sul que ensinaram matemática. Para tal, analisa os saberes da formação de professores no magistério de 2º grau e para o ensino de 1ª série à 4ª série presentes nos planos estaduais de educação da década de 1980, na proposta curricular para Habilitação Específica para Magistério de 2º grau (1ª à 4ª séries) e nos cadernos de futuro professores.

Nesse sentido, esta tese permitiu fomentar a investigação da cultura material das instituições de ensino no período de 1970 a 1989, visto que buscamos dados como: documentos oficiais e textos gerados pela instituição escolar ou de circulação interna, os quais evidenciassem o fluxo de comunicação entre o Estado e a escola.

Os documentos escolhidos nos permitem realizar uma análise sobre os discursos produzidos para a escola. Quanto a isso, Mogarro (2005) afirma que a análise dos documentos colabora para o processo de conhecimento e de compreensão da cultura escolar. A partir da análise dos documentos, é possível obter uma caracterização inicial da formação profissional dos professores em Mato Grosso do Sul para o ensino da matemática, com foco nos saberes para a docência nas séries iniciais.

¹ Segundo Guindo (2018), a expressão “Sul do Mato Grosso uno”, salienta que o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul, ambos Estados do Brasil, formavam um único Estado até 1977, sendo, por isso, “UNO”; e Sul do Mato Grosso se reporta ao atual Mato Grosso do Sul, criado por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977.

² Para mais informações, acesse: <https://ppgedumat.ufms.br/pesquisa/>

Para fins de contextualização, cabe pontuar que a divisão territorial que originou o Estado de Mato Grosso do Sul foi promulgada pelo Decreto-Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, separando-o de Mato Grosso, mas a efetiva implantação ocorreu somente em 1979 com o Decreto-Lei nº 1, de 1 de janeiro de 1979, o qual estabeleceu a organização básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Somente no ano de 1980, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul elaborou seu primeiro Plano Estadual de Educação (PEE).

O período (1970-1989) proposto para análise de documentos nesta tese nos deu a oportunidade de analisar a criação de políticas públicas educacionais após a divisão do Estado, como a constituição do sistema educacional para um novo estado, junto às influências da pedagogia tecnicista para o ensino (Saviani, 2011), em específico para a matemática temos o Movimento da Matemática Moderna (MMM).

Para uma compreensão clara em relação à introdução do referido movimento no Brasil e à sua chegada no Estado de Mato Grosso e, posteriormente, no Estado de Mato Grosso do Sul, temos que nos atentar aos fatos cronológicos. Dessa maneira, observamos como o Estado do Mato Grosso se relacionou com as atualizações educacionais que estavam ocorrendo em outros estados, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro.

Antes de dar prosseguimento ao que está envolto a essa divisão territorial, atentamos que o MMM, segundo Pinto, Felisberto e Berticelli (2020), chegou ao Brasil em meados da década de 1960, a partir do Estado de São Paulo, em um momento em que o país estava em expansão industrial. Neste período, discutia-se sobre os avanços tecnológicos, a democratização do ensino, a ampliação das ofertas do ensino superior e consequentemente a necessidade de uma mão de obra qualificada que buscava o atendimento de várias demandas do desenvolvimento da sociedade.

A concepção de formação de professores, naquele momento, década 1960, estava condicionada a treinamentos de conteúdo. Os cursos buscavam revalorizar a cultura profissional do professor e ao mesmo tempo complementar a formação inicial dos professores com cursos de capacitação, tendo em vista adaptá-la aos progressos industriais, científicos, pedagógicos etc. (Rios et al., 2011, p. 76).

Assim, é possível expor que a formação de professores que ensinavam matemática naquele período se caracterizou como um momento de transição entre a continuidade da cultura profissional dos professores que ensinavam matemática (Dias, Jandrey, Santos, 2024) e a adição do “conhecimento da estrutura matemática,

na nova linguagem matemática, na axiomática, tendo a Teoria dos Conjuntos como elo unificador dos conteúdos programáticos” (França, Silva e Guimarães, 2020, p.87).

O Estado de MS pertenceu ao Estado de MT, em alguns momentos durante a tese se faz necessário regredir no tempo para compreender o ensino de MT na região sul do estado de MT, atualmente MS, visto que as diretrizes estaduais eram regulamentadas pelo governo estadual de MT. Tendo isto em mente, é necessário compreender o ensino na década anterior, neste caso, a década de 1970, para vislumbrar as transformações do ensino, visto que nesta década, como mencionado anteriormente, aconteceram diversas situações que impactaram o ensino, as quais são abordadas no item *1.3 AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO MATO GROSSO E NO MATO GROSSO DO SUL (1970-1980)*.

O Estado de Mato Grosso passou por um período de adaptação para adequar o ensino à nova legislação, a *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Foram criados materiais sobre esta lei e distribuídos aos professores, além de ocorrer divulgação nos meios televisivos. Quanto a essa lei, estudos como o de França (2012) apontam que ela favoreceu o tecnicismo e o MMM. Diante dos estudos de Almeida (2010) e Dias (2020), podemos verificar a presença do MMM em MT e na região sul de MT.

Neste sentido, após promulgação da divisão do Estados de MT e MS, a criação de um novo Estado exigiu a implementação de políticas públicas que desenvolvessem diversas áreas, como economia, saúde e educação. No âmbito da Educação, isso implicou na definição e na reorganização da estrutura da educação sul-mato-grossense, visando atender às necessidades específicas da região.

O processo de organização do sistema educacional sul-mato-grossense envolveu a definição de currículos, a capacitação de profissionais envolvidos na educação e a construção de infraestrutura adequada capaz de responder aos desafios e demandas locais de MS. Destarte, buscamos “mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo” (Veyne, p.82, 2008), visto que a matemática do ensino “analisa processos e dinâmicas de constituição dos saberes escolares, da matemática presente na escola” (Morais, Bertini, Valente, 2021, p.17), assim como a formação de professores numa dada época, como veremos na seção *4.6 OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA DÉCADA DE 1980*, neste caso, nos anos finais da década de 1970 e década de 1980.

Por meio dos documentos encontrados na Escola São José, fundada em 18 de fevereiro de 1957 – que passou a ser nomeada Escola Estadual São José, a partir de 26 de agosto de 1974, por meio da publicação do Decreto nº 2.183 –, juntamente com os documentos encontrados na Coleção Memória Sul-Mato-Grossense, pertencente à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e os cadernos doados a partir da campanha³ sob coordenação da professora Dra. Edilene Simões Costa dos Santos, em 2017, temos viabilizada a realização da análise desses documentos, nesta tese, com vistas a responder o nosso objetivo geral:

- Compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e na formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª séries), em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980.

Bem como os objetivos específicos:

- Analisar a implantação do sistema de ensino, a partir dos planos estaduais de educação no Mato Grosso do Sul, visto que esses documentos estabeleceram diretrizes para o ensino de primeiro grau (1ª à 4ª séries) e para a formação de professores para o magistério de 2º grau.
- Caracterizar a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar* a partir dos documentos oficiais na proposta curricular para o magistério de 1ª grau (1ª à 4ª séries), do manual de operacionalização das grades curriculares do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) e dos cadernos de professores.

Ao responder aos nossos objetivos específicos, é possível compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e da formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª séries), em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980. Isso, por sua vez, confere base para verificar que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1980.

Visto que as diretrizes impactam diretamente a composição dos saberes profissionais que compõem a expertise profissional do professor, ao final da análise podemos verificar de que modo essas alterações impactaram a cultura escolar sul

³ Confira a notícia “Professores lançam campanha para achar cadernos escolares de antes dos anos 80”. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/professores-lancam-campanha-para-achar-cadernos-escolares-de-antes-dos-anos-80#:~:text=Edilene%20e%20outros%20professores%20est%C3%A3o,caderno%2C%20notas%20e%20nem%20observa%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 20 nov. 2024.

mato-grossense por meio dos cadernos de professores. Deste modo, a tese está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo aborda: o processo de criação do Estado de Mato Grosso do Sul; a situação do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries); e a formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), antes e após a divisão do Estado.

O segundo capítulo busca discorrer sobre aspectos teórico-metodológicos que situam e norteiam esta pesquisa. Na sequência, o terceiro capítulo evidencia um exemplo de currículo utilizado antes das promulgações oficiais da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, junto com provas escolares realizadas naquele período.

O quarto capítulo se debruça em mostrar aspectos dos documentos curriculares oficiais promulgados pela Secretaria de Educação de MS e as apropriações realizadas pelas escolas durante a década de 1980, evidenciando as permanências e as inclusões no currículo escolar sul-mato-grossense.

E, por último, constam as considerações finais deste estudo. Nesse espaço, buscamos sistematizar quais foram os processos e dinâmicas da produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980, e que matemática emergiu desses processos.

1. CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES) E O ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE (1970 -1980)

De início, cabe registrar que entendemos a História Cultural como “principal objeto para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 17-18). Neste sentido, para responder a nossa pergunta: **que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1980?**, no primeiro capítulo, buscamos contextualizar o leitor sobre a divisão do Estado Mato Grosso (MT) e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), visto que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (Certeau, 1982, p. 66).

Posteriormente, abordamos o contexto do ensino das séries iniciais do ensino de 1º grau, da 1ª série à 4ª série, e da formação de professores no magistério de 2º grau para o ensino de 1º grau (1ª série à 4ª série) nas décadas de 1960 e 1970, para compreender possíveis transformações e verificar as dinâmicas antecedentes aos documentos selecionados para análise, os quais são analisados nos capítulos seguintes.

1.1 A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

A região sul de Mato Grosso (MT), ou seja, a região anterior a 1977, atualmente compreendida pelo Estado de Mato Grosso do Sul (MS), durante a segunda metade da década de 1960 vivia um momento de “expansão e crescimento, com incentivos à produção, construção de novas estradas e demais processos de modernização da região” (Mato Grosso do Sul, 2009, p. 12).

O movimento divisionista se fortaleceu na década de 1970, motivado pela disputa política entre os líderes do sul do estado e do norte do estado, além da própria administração do Estado de MT, na qual sempre houve dois núcleos administrativos, um em Cuiabá e outro em Campo Grande (Mato Grosso do Sul, 2009). Esse

movimento também é decorrente de desenvolvimentos diferentes em termos físicos (separadas pela planície do Pantanal), étnicos, econômicos, culturais e econômicos.

As atividades econômicas desenvolvidas na região norte se concentravam, por exemplo, na garimpagem de ouro e de diamante, e na extração da borracha. Na região sul, houve o desenvolvimento, por exemplo, da criação de gado, da exploração da erva-mate e da agricultura. A região sul do Mato Grosso apresentava melhores condições de desenvolvimento, em decorrência da sua localização — que a integrava aos “corredores de exportação” das áreas paulistas e paranaenses — e de suas potencialidades principalmente no setor agropecuário.

As diferenças de ordem física, histórica e econômica, do ponto de vista administrativo, indicavam que as diferenças poderiam evidenciar a existência de dois Estados em um. Houve dificuldades em administrar áreas geograficamente distantes, o que levou o governo de MT a “descentralizar progressivamente a estrutura administrativa, principalmente no que se refere a entidades autárquicas, empresas ou fundações” (Brasil, 1977, p.9), que foram bipartindo-se em polos no Estado, Cuiabá e Campo Grande.

Para dividir o Estado de MT, foram mobilizadas equipes técnicas da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste, de outros órgãos do Ministério do Interior, do Ministério da Justiça, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República e do Departamento Administrativo do Pessoal Civil para realizar o estudo do desmembramento (Brasil, 1977). A divisão do Estado estava vinculada à visão desenvolvimentista dos anos de 1970, durante o regime militar no Brasil, disseminando a ideia de que a parte sul do Estado ficaria “com porção territorial menor, porém com municípios mais ricos e com maiores possibilidades de desenvolvimento, graças à fronteira e às boas relações com os estados do Sul e Sudeste do Brasil” (Bertoletti, 2017, p. 96).

Somente em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, foi criado o Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Entretanto, sua instalação aconteceu apenas em 1º de janeiro de 1979, por meio do Decreto-Lei nº. 1, de 1º de janeiro de 1979, que estabeleceu a organização básica do Estado de Mato Grosso do Sul. A Constituição do Estado foi promulgada em 13 de junho de 1979.

Em relação à administração do patrimônio da administração direta do antigo Estado de Mato Grosso, cabe pontuar que eram considerados os bens, rendas, direitos e encargos que, em 1º de janeiro de 1979, estes foram transferidos

automaticamente para Mato Grosso do Sul. Neste sentido, toda a estrutura existente e servidores públicos foram incorporados ao novo estado.

Mato Grosso do Sul contou com o apoio de programas federais de desenvolvimento, destacando-se o Programa de Desenvolvimento do Pantanal (Prodepan) e o Programa de Desenvolvimento da Região da Grande Dourados (Prodegran). Esses programas tinham como objetivo atender a obras básicas de infraestrutura e estimular o desenvolvimento das atividades diretamente produtivas, especialmente no setor agropecuário. Isso se deu considerando as potencialidades da área de influência do polo de Dourados para a produção de soja, trigo, milho, café e outros produtos e da pecuária (Brasil, 1977).

Na próxima subseção, abordamos alguns dos acontecimentos relacionados ao sistema educacional durante a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, destacando-se a promulgação da Secretaria de Educação como principal agente regulador do ensino estadual e responsável pela elaboração de documentos oficiais a partir da década de 1980.

1.2 A EDUCAÇÃO APÓS A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Após a criação do estado, tornou-se necessário estabelecer um sistema educacional e uma estrutura para o ensino em MS. Neste sentido, Saviani (2017) nos ajuda a compreender o que podemos entender por um sistema educacional. Para o autor, para caracterizar a noção de sistema são essenciais os seguintes elementos: intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e coerência externa. Em suas palavras,

[...] a intencionalidade implica os pares antitéticos sujeito-objeto, consciência-situação (toda consciência é consciência de alguma coisa). A unidade se contrapõe à variedade, mas também se compõe com ela para formar o conjunto. A coerência interna, por sua vez, só pode se sustentar desde que articulada com a coerência externa. Do contrário, ela será mera abstração. Por descuidar do aspecto da coerência externa é que os sistemas tendem a se desvincular do plano concreto esvaziando-se em construções “teóricas” (Saviani, 2017, p.112).

Assim, o sistema surge da tomada de consciência sobre a problematidade de uma situação, envolvendo tanto convergências quanto contradições, como uma forma de proporcionar meios para solucioná-las. O sistema pode ser entendido como “a

unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (Saviani, 2017, p. 116). No entanto, se o sistema não oferece meios para solucionar os problemas, ele se torna falho.

O termo “estrutura”, frequentemente utilizado como sinônimo de “sistema”, também se refere a um conjunto de elementos, mas a diferença entre os termos se deve ao fato de que a estrutura não preenche o requisito da intencionalidade (Saviani, 2017).

A estrutura implica, portanto, a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.). O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade (Saviani, 2017, p. 118).

Podemos entender que o sistema indica uma ordem a ser seguida, enquanto a estrutura se refere à forma como as coisas se entrelaçam entre si coexistindo no mesmo espaço. A estrutura existe sem o sistema, mas o sistema não existe sem uma determinada estrutura.

Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação (estrutura) educacional (a), capta os seus problemas (b), reflete sobre eles (c), formula-os em termos de objetivos realizáveis (d), organiza meios para alcançar os objetivos (e), instaura um processo concreto que os realiza (f) e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (g). (Saviani, 2017, p. 120).

O sistema é um produto da atividade sistematizadora e o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Não existe o sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível existir a educação sistematizada sem o sistema educacional.

O início da organização do sistema educacional de MS foi marcado pela “existência de sucessivas crises políticas, que consequentemente afetaram a implantação do sistema de ensino, que foi regido pela Lei nº 117, de 30 de julho de 1979, somente substituída pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003” (Bertoletti, 2017, p.97). Aquela lei estabeleceu a Secretaria de Educação como órgão central para os assuntos relacionados ao ensino e, no capítulo II, Seção II, definiu os objetivos e a estrutura dos sistemas. No art. 6º, ficou determinado que o sistema estadual de ensino tinha por objetivo:

a formação de melhores níveis educacionais da população, através da promoção, orientação, coordenação, execução e do controle das atividades relacionadas com o ensino no território do Estado, de conformidade com as diretrizes e política de ação de Governo (Mato Grosso do Sul, 1979, p. 2).

Desta forma, a Secretaria de Educação detinha a total autonomia para a promoção, orientação, coordenação, execução das atividades relacionadas ao ensino, desde que cumprisse as diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Assim, os seguintes órgãos e entidades compuseram o Sistema Estadual de Ensino:

- I. Órgão Central: Secretaria de Educação;
- II. Órgão Colegiado: Conselho Estadual de Educação;
- III. Órgãos Regionais: Agências Regionais de Educação.

Segundo Saviani (2017), para existir um sistema educacional são necessários os três requisitos: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa). O autor aponta que é necessária a formulação de uma teoria educacional para, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional em uma situação histórico-geográfica determinada, sendo elas: “a) consciência dos problemas da situação; b) conhecimento da realidade (as estruturas); c) formulação de uma pedagogia” (Saviani, 2017 p.123).

Neste sentido, na criação do sistema educacional de MS, podemos verificar indícios desses aspectos nos itens “a” (consciência dos problemas da situação) e “b” (conhecimento da realidade), a partir dos Plano Estadual de educação (PEE), que serão abordados no *CAPÍTULO 4: AS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 1980* e a possível formulação de uma pedagogia, a partir da análise dos PEE e dos currículos para o ensino e a formação de professores, em específico para a matemática.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (quando MT e MS formavam um único estado), o Conselho Estadual de Educação de MT passou a estabelecer as normatizações referentes à organização curricular e a implementar as mudanças consideradas necessárias na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino de MT para a implantação da reforma. A Secretaria de Educação e Cultura de Mato

Grosso implantou uma série de medidas para viabilizar o estudo e a implantação da Lei nº 5.692/71, por exemplo, o projeto Bola de neve⁴.

Segundo Monteiro (1992), até 1978, as regulamentações sobre o ensino foram estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. Após a promulgação Lei nº 117, de 30 de julho de 1979, “as regulamentações de MS passaram a ser redigidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul” (Monteiro, 1992, p. 51).

De acordo com Bertoletti (2017), em 1978, no processo de instalação do Estado de Mato Grosso do Sul, a equipe central de programação e controle curricular da Secretaria de Educação de Mato Grosso elaborou o documento “*Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série)*”, com assessoria e consultoria da Universidade de Passo Fundo do Rio Grande do Sul, o qual foi publicado em 1979. O documento tinha como propósito referenciar o trabalho pedagógico das escolas da rede estadual.

Em 1980, após diversas alterações político-administrativas em Mato Grosso do Sul, segundo Bertoletti (2017), as “*Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries)*” foram republicadas. Parte da equipe responsável pela elaboração do documento contribuiu para a criação do “*Manual para operacionalização das Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau: 1ª à 4ª série*”. Esse manual foi concebido como um referencial para orientar a utilização das “*Diretrizes Curriculares do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries)*”, servindo de apoio para a prática pedagógica dos professores de 1ª à 4ª séries.

Somente em 1981, a Secretaria de Educação com participação das Agências Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul, elaborou o documento “*Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para o ensino de 1º grau: 1ª a 4ª série*”. Mais adiante, analisamos os três documentos citados anteriormente, no

CAPÍTULO 4: AS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 1980.

⁴ A publicação do livro “Projeto Bola de Neve” ocorreu no ano posterior a da Lei nº 5.692/71, em 1972, escrito por Neuza Robalinho de Paiva Azevedo, Nancy Maria Marques Pacheco e Maria Aparecida G. Carvalho, tendo uma tiragem de 5000 exemplares. Todas eram Técnicas de Educação do Estado de Guanabara. O projeto “Bola de Neve” se propôs a promover uma instrução programada definida como sobre a Lei nº 5.692/71, ao adotar o livro, a Secretaria de Educação e Cultura pretendia colaborar para divulgação da Lei nº 5.692/71 promovendo a apropriação da nova Lei e familiarização dos professores à instrução programada. Para mais detalhes, acesse a tese de Almeida (2010) e a dissertação de Dias (2020).

Reiteramos que nosso objetivo específico é caracterizar a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*, nos documentos selecionados para esta tese, com a finalidade de compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e na formação de professores no magistério de 2º grau (1ª à 4ª séries), em Mato Grosso do Sul, durante as décadas de 1970 e 1980. Ao final, pretendemos verificar que matemática emerge dos processos e dinâmicas presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980.

Para realizar a análise da dinâmica da constituição das diretrizes de políticas públicas em Mato Grosso do Sul, é fundamental lembrar as transformações ocorridas no ensino nas décadas de 1960 e 1970, com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na educação brasileira.

Durante esse período, a promulgação das Lei nº 5.692/71 marcou uma transição para uma abordagem tecnicista (França, 2012). A pedagogia tecnicista defendia a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo mais objetivo e operacional, fundamentando-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (Saviani, 2011), princípio esses que corroboravam com a política desenvolvimentista da sociedade, na década de 1970.

Dessa forma, a educação passou a se organizar de maneira que as interferências subjetivas não comprometessem sua eficiência, resultando em propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, parcelamento do trabalho pedagógico e a padronização do sistema de ensino (Saviani, 2011), o que gerou uma transformação no ensino:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2011, p.382)

O professor⁵ deixa de ser o mediador do conhecimento e o principal responsável pela tomada de decisões e pela condução do processo educacional. Na

⁵ Saviani (2011) demarca por períodos as ideias educacionais, que ele denomina como ideias pedagógicas, as quais movimentaram a educação e orientaram as práticas educativas. O movimento antecedente à pedagogia tecnicista foi a pedagogia nova. A demarcação temporal dessas ideias

pedagogia tecnicista, a principal preocupação era a organização racional dos recursos e métodos, visando à eficiência. Vejamos:

Embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer assim também, quando e como o farão (Saviani, 2011, p.382).

Tanto o professor quanto o aluno assumem papéis secundários, subordinados à estrutura organizada do processo educativo. Ambos são vistos como executores de um sistema planejado e coordenado por especialistas, que são considerados neutros, objetivos e imparciais na sua abordagem. A eficiência do sistema era garantida pela organização racional, que buscava compensar e corrigir qualquer interferência dos professores e os impactos de suas ações no processo educativo.

Dessa maneira, a pedagogia tecnicista, ao priorizar a organização racional e a eficiência, transformou o papel dos professores e alunos em executores de um sistema predefinido, contrastando com a pedagogia nova, que valorizou a autonomia e a participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

A pedagogia tecnicista também chegou à matemática, num momento em que “o ideário propagado pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM) se adequava perfeitamente com à política econômica adotada pelo país, e a concepção tecnicista da nova LDB - Lei nº 5.692/71” (França, 2007, p. 60-61), corroborando para a divulgação e implementação das ideias do MMM através de publicações oficiais destinadas aos professores, consolidando a transformação do ensino de matemática no período (Idem, 2007).

pedagógicas é a seguinte: o predomínio da influência da pedagogia nova na educação ocorreu entre 1947 e 1961; a crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista ocorreu entre 1961 e 1969; e, entre os anos de 1969 e 1980 ocorreu o predomínio da pedagogia tecnicista e seu declínio. Reforçamos que embora essa divisão cronológica exista, ela não significa uma mudança imediata nas práticas em sala, visto as transformações no ensino e na formação de professores ocorrem aos longos dos anos, não eliminando totalmente os vestígios de movimentos passados. A pedagogia nova tinha como centralidade no aluno, sendo a escola um espaço aberto para ele construir seu conhecimento, com o papel do professor como auxiliador no processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico “desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática (Saviani, 2005 p.2). Neste sentido, a prática determina a teoria, resultando na renúncia de “qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor” (idem., p. 2).

Para Pinto, Felisberto e Berticelli (2020), o MMM, em sua ideia original, teve como intenção proporcionar aos alunos instrumentos matemáticos úteis, utilizando uma linguagem mais apropriada para os avanços científicos da época. Com sua influência no ensino, trouxe uma proposta de reestruturação do ensino de matemática, disseminando uma nova organização programática.

O MMM foi fundamentado no cognitivismo, ou seja, “na Teoria psicogenética de Piaget, defendeu a ideia de que o indivíduo desde o seu nascimento e, ao longo de seu desenvolvimento, constrói o conhecimento” (França, Silva, Guimarães, 2020, p.47). Predominando o estruturalismo como forma de pensar a produção científica, analisava-se “a realidade social com base na construção de modelos que explicassem as relações a partir das chamadas estruturas” (França, Silva, Guimarães, 2020, p.47).

Neste sentido, o MMM foi caracterizado como uma vaga pedagógica⁶ “embasada no racionalismo, ou seja, a fonte do conhecimento é a razão, tendo ênfase na abstração” (Idem. 2020, p.47). A ênfase nas estruturas “resultou na junção entre os estudos psicológicos, fortemente influenciados por Piaget, e as pesquisas desenvolvidas pelo grupo Nicolas Bourbaki, nas quais as estruturas matemáticas desempenham um papel central” (Alves, Silveira, 2017, p.82). Mesmo com essa “junção” entre pedagogia e matemática, segundo Pinto, Felisberto e Berticelli (2020), houve um distanciamento, devido ao:

[...] lugar de destaque à Teoria dos Conjuntos, o MMM ao defender uma linguagem axiomática e dedutiva para a disciplina, assim como uma escolha adequada das situações didáticas de aprendizagem e dos novos conteúdos e dos modos como estes são organizados acabou promovendo uma supervalorização do plano, o conhecimento sobre o sujeito que aprende e de suas reais condições para aprender, criando um distanciamento entre pedagogia e Matemática (Pinto, Felisberto e Berticelli, 2020, p. 79).

Essa abordagem supervalorizou o planejamento e a estrutura do ensino. Ao focar tanto na organização do conteúdo, o MMM negligenciou aspectos importantes

⁶ Admitimos o emprego da expressão *vaga pedagógica* como sinônimo de movimento, de fluxo, de transformação de um dado tempo, por meio da propagação e ampla aceitação de doutrinas, ideais, filosofias pedagógicas, as quais são analisadas, sobretudo, pelos historiadores da educação resultando no estabelecimento de marcos cronológicos que identificam a prevalência da divulgação destes movimentos, carregados do espírito de transformação. (Ghemat- Brasil, 2016, p. 18-19). Segundo Oliveira (2017, p. 24), “uma vaga pedagógica intenta varrer as práticas consideradas obsoletas da escola e as substituir por outras. Ela, a vaga, busca transformar não só as práticas escolares, mas também outros instrumentos/dispositivos que inventam o cotidiano escolar, a exemplo dos saberes e dos exames aplicados para se tornar professor das escolas primárias”.

relacionados ao conhecimento dos alunos e às suas reais condições de aprendizagem. Isso criou um distanciamento entre a pedagogia e a matemática, pois a abordagem formal e estruturada do MMM não levou em conta a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

A partir do MMM, a formação de professores passou a valorizar uma “profissionalidade⁷ centrada no conhecimento da estrutura matemática, na nova linguagem matemática, na axiomática, tendo a Teoria dos Conjuntos como elo unificador dos conteúdos programáticos” (Valente; Oliveira e Silva, 2011, p. 87). Embora o tecnicismo tenha sido predominante nesse período, algumas ações se destacaram, revelando outro lado da formação de professores durante a era da Matemática Moderna.

Os novos fundamentos teóricos disseminados pelos Grupos de Estudo, como as ideias de Piaget, Dienes e Papy, deixaram marcas significativas na formação dos professores de Matemática ao tempo do MMM, sobretudo possibilitando, para além da aura tecnicista, o avanço da pesquisa e o favorecimento da construção de uma nova identidade do educador matemático (Pinto; Fisher e Monteiro, 2011, p. 88).

As ideias difundidas, baseadas em Jean Piaget, Zoltan Dienes e Frédéric Papy, tiveram um impacto na formação dos professores de Matemática no Brasil. As ideias desses autores permitiram superar a ênfase tecnicista da época, contribuindo para a construção de uma nova identidade do professor, a qual valorizava não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos. Por essa razão, cabe a seguinte pergunta: quais transformações ocorreram na matemática do ensino e da formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série), em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980? Para encontrar respostas para a nossa pergunta, na próxima seção, vamos apresentar um levantamento bibliográfico das pesquisas que têm relação com esta tese.

⁷ Para Oliveira (2015) a profissionalidade é compreendida como o saber sobre o assunto a ensinar, sobre o estudante e seus conhecimentos prévios, seu desenvolvimento, as formas de aprendizagem e as práticas de ensino.

1.3 AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO MATO GROSSO E NO MATO GROSSO DO SUL (1970-1980)

A necessidade de compreender as transformações ocorridas na matemática do ensino e da formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª à 4ª série), em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, leva-nos a realizar um levantamento bibliográfico, visto que um estudo individual não existe de forma isolada, como aponta Certeau (1982, p. 72):

Um estudo será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um "estado da questão", com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja a combinação dinâmica forma a história num dado momento.

A fim de verificar as produções desenvolvidas em relação ao ensino e à formação de professores em Mato Grosso do Sul, realizamos um levantamento bibliográfico para compreender as problemáticas pesquisadas por diferentes grupos locais dos estados de MS e MT. A escolha de palavra-chave para a produção acadêmica é de suma importância, visto que são ferramentas para a indexação nas bases de dados.

Em uma primeira tentativa, buscamos trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando descritores como, “formação de professor”, “ensino primário”, “Mato Grosso”, “ensino” e “currículo”. A busca não revelou trabalhos que nos auxiliassem, visto que a maior parte do trabalho não foi trabalhada numa perspectiva histórica. Tentamos de outros modos buscar, na plataforma da Capes, mas também não obtivemos o resultado esperado. Quanto a isso, expomos que

Mesmo diante de todas as funcionalidades das palavras-chave, muitos autores subestimam essa etapa da escrita científica. Não fazem, por exemplo, uma reflexão mais acurada das melhores opções, reduzindo significativamente a possibilidade de seus documentos serem localizados (Garcia, Gattaz, Gattaz, 2019, p.6).

A busca inicial por palavras-chave nos limitou, pois não encontramos trabalhos desenvolvidos sobre o ensino e a formação de professores nos estados de Mato

Grosso e Mato Grosso do Sul de forma local, o que dificultou a possibilidade de encontrar documentos para compor nossa pesquisa.

Então, optamos por dividir nosso levantamento bibliográfico em duas partes: a primeira busca voltada às produções locais relacionadas à formação de professores, ensino e currículo desenvolvidas nos programas de pós-graduação de MS e MT. Na segunda parte, a busca se concentrou em teses e dissertações. Após refinarmos nossas palavras-chave, buscando por trabalhos sobre formação de professores que ensinam matemática, ensino de matemática (ambos para o ensino primário) e currículo, tópicos que discutimos detalhadamente posteriormente.

Na primeira etapa de busca por trabalhos, com intuito de encontrar todos os programas de pós-graduação dos estados de MS e MT, consultamos a Plataforma Sucupira⁸. Selecionamos os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, optando pelas áreas de conhecimento “ciências humanas” e “multidisciplinar”. Ao final encontramos 69 programas, destes 29 eram de ciências humanas e 40 de área multidisciplinares. Para refinar nossa busca, selecionamos os programas com “área de conhecimento” em “Ensino de Ciências e Matemática”, “Ensino” e “Educação”.

Nesta segunda seleção, localizamos instituições como a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (UFMS); Universidade Anhanguera (UNIDERP); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul (UEMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UFMT), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Universidade de Cuiabá (UNIC). Para uma melhor organização, construímos o *Quadro 1 : Programas de Pós-graduação classificados por área de conhecimento*.

Quadro 1 : Programas de Pós-graduação classificados por área de conhecimento

Nome do programa	Sigla IES	Grau acadêmico	Modalidade	Área de avaliação	Área de conhecimento	Grande área de conhecimento
Educação	UFMS	Mestrado/Doutorado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Educação	UFMS	Mestrado/Doutorado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas

⁸ A Plataforma Sucupira é um site com assuntos relacionados às avaliações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ela armazena dados sobre o funcionamento e a produção científica dos cursos de mestrado e doutorado no país, além de disseminar informações estatísticas, análises e resultados das avaliações dos programas de pós-graduação (PPGs).

Educação Científica e Matemática	UEMS	Mestrado Profissional	Profissional	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Ensino de Ciências	UFMS	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Educação	UCDB	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Educação	UFGD	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Educação	UFMT	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Educação	UFR	Mestrado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Educação	UEMS	Mestrado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Ensino de Ciências e Matemática	UFGD	Mestrado	Acadêmico	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Educação Matemática	UFMS	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Educação	UNEMAT	Mestrado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Ensino	UNIC	Mestrado	Acadêmico	Ensino	Ensino	Ensino
Ensino	IFMT	Mestrado	Acadêmico	Ensino	Ensino	Multidisciplinar
Educação	UEMS	Mestrado Profissional/ Doutorado Profissional	Profissional	Educação	Educação	Ciências Humanas
Pós Graduação em Educação	UFMS	Mestrado	Acadêmico	Educação	Educação	Ciências Humanas
Ensino de Ciências e Matemática	UNEMAT	Mestrado/ Doutorado	Acadêmico	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Ensino de Ciências da Natureza e Matemática	UFMT	Mestrado Profissional	Profissional	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar
Ensino em Contexto Indígena Intercultural I	UNEMAT	Mestrado Profissional	Profissional	Ensino	Ensino	Multidisciplinar
Ensino de Ciências e Matemática	UNIDERP	Mestrado	Acadêmico	Ensino	Ensino De Ciências E Matemática	Multidisciplinar
Ensino de Ciências Naturais	UFMT	Mestrado Profissional	Profissional	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	Multidisciplinar

Fonte: elaborado pela autora.

A fim de reduzir o volume de trabalhos, criamos um novo critério de seleção para refinar novamente nossa busca. Optamos por olhar para as linhas de pesquisa⁹ dos programas de pós-graduação, pois as consideramos como “um domínio ou núcleo

⁹ Para esta tese não entraremos em discussões e problematizações sobre as linhas de pesquisas.

temático da atividade de pesquisa do Programa, que encerra o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos ou metodologias comuns” (Borges-Andrade, 2003, p.165), optando em olhar por aquelas com viés histórico. O resultado do refinamento gerou a construção do *Quadro 2: Programa de pós-graduação e linhas de pesquisas com viés histórico*:

Quadro 2: Programa de pós-graduação e linhas de pesquisas com viés histórico

Nome do programa	Sigla IES – Local	Linha de pesquisa
Educação	UFMS - Campo Grande/MS	História, Políticas, Educação
Educação	UCDB – Campo Grande/MS	Política, Gestão e História da Educação
Educação	UFGD – Dourados/MS	História da Educação, Memória e Sociedade
Educação	UFMT – Cuiabá	Cultura, Memória e Teorias em Educação
Educação	UEMS – Paranaíba/MS	História, Sociedade e Educação
Educação Matemática	UFMS – Campo Grande	História, Filosofia e Educação Matemática

Fonte: elaborado pela autora.

Ao final, buscamos por teses e dissertações em seis programas de pós-graduação. Escolhemos trabalhos entre as décadas de 1970 e década de 1980, uma época de transformações sociais e educacionais no Brasil. A delimitação temporal permitiu uma abordagem abrangente sem restringir a pesquisa a palavras-chave específicas.

A busca no repositório por teses e dissertações foi realizada a partir da busca dos colaboradores da linha de pesquisa. Nela encontramos os orientadores e assim buscamos posteriormente o nome dos autores das teses e dissertações. A partir da leitura dos resumos, optamos por trabalhos que envolvessem a formação de professores, cultura escolar (no próximo capítulo tratamos mais sobre este conceito), ensino primário, ensino secundário, matemática e currículo. Ao final, obtemos os seguintes resultados:

Quadro 3: Quantitativo de teses e dissertações sobre a temática escolhida

Nome do programa	Sigla IES	Linha de pesquisa	Teses	Dissertações
Educação	UFMS – Faculdade de Educação (FAED) - Campo Grande/MS	História, Políticas, Educação	3	6
Educação	UCDB – Campo Grande/MS	Política, Gestão e História da Educação	0	5

Educação	UFGD - Faculdade de Educação (FAED) – Dourados/MS	História da Educação, Memória e Sociedade	3	23
Educação	UFMT – Instituto de Educação (IE)- Campus central- Cuiabá/MT	Cultura, Memória e Teorias em Educação	0	5
Educação	UEMS – Campus de Paranaíba/MS	História, Sociedade e Educação	0	8
Educação Matemática	UFMS – Campo Grande	História, Filosofia e Educação Matemática	0	9

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os trabalhos encontrados no *Quadro 3: Quantitativo de teses e dissertações sobre a temática escolhida* foram utilizados para escrever a subseção 1.3.1 *A formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970 - 1980)* e 1.3.2 *O ensino de matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970-1980)*.

Nesses trabalhos, podemos encontrar exemplos sobre a construção da identidade cultural do professor em Campo Grande durante o regime militar de Delpiaz (2008). Os trabalhos como o de Faria (2018) sobre a participação masculina na docência e a investigação de Santos (2013) sobre as práticas pedagógicas em Juara/MT mostram as dinâmicas de gênero e metodologias de ensino. A pesquisa de Piacentini (2012) sobre o Curso de Magistério Rural em Dourados revela a adaptação curricular às necessidades locais, marcada por uma cultura escolar específica que enfatizava disciplinas como Alfabetização e Didática.

Os estudos também indicam a contribuição das instituições religiosas na educação, com destaque para os trabalhos de Valdez (2017) e Amaro (2018), que discutem a influência das missões educacionais franciscanas e das Irmãs Franciscanas, na formação educacional e cultural da região.

A análise desses estudos revela temas importantes, como a expansão do ensino primário e do ensino secundário, a influência de instituições religiosas e as práticas docentes em contextos rurais e urbanos. No entanto, observam-se lacunas nas discussões sobre as políticas públicas direcionadas à formação de professores no início da constituição de um novo estado.

Temos ciência de que essa abordagem pode ter deixado de fora da nossa busca alguns trabalhos que possam ter um viés histórico e ser desenvolvidos em outra linha de pesquisa, assim como outros trabalhos realizados em outros estados. Para

suavizar essa lacuna, após a leitura dos trabalhos da etapa 1, realizamos uma nova busca com palavras-chave para a etapa 2 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de teses e dissertações – Capes e o Repositório de Conteúdo Digital¹⁰ (RCD). Ao final da busca, construímos o Quadro 4 totalizando 102 trabalhos.

Quadro 4: A busca por palavra-chave

Plataforma	Palavras-chave	Número de trabalhos
Catálogo de teses e dissertações – Capes	"ensino de 2º grau" "formação de professores"	4
Catálogo de teses e dissertações – Capes	"ensino de 1º grau" "formação de professores"	8
Catálogo de teses e dissertações – Capes	"saberes" "matemática" "ensino de 1º grau" "currículo"	2
Catálogo de teses e dissertações – Capes	"saberes" "matemática" "ensino de 2º grau" "currículo"	0
Catálogo de teses e dissertações – Capes	"saberes" "matemática" "magistério" "mato grosso do sul"	0
BDTD	"saberes" "matemática" "ensino de 1º grau" "currículo"	15
BDTD	"saberes" "matemática" "ensino de 2º grau" "currículo"	10
BDTD	"saberes" "matemática" "ensino de 2º grau" "formação de professores"	11
BDTD	"saberes" "matemática" "ensino de 2º grau" "formação de professores"	10
RCD	formação de professores <i>and</i> currículo <i>and</i> ensino de 1º grau	21
RCD	formação de professores <i>and</i> currículo <i>and</i> ensino de 2º grau	21
RCD	formação de professores <i>and</i> currículo <i>and</i> ensino de 1º grau <i>and</i> saberes	21
RCD	formação de professores <i>and</i> currículo <i>and</i> ensino de 2º grau <i>and</i> saberes	21

Fonte: elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que nem todos os trabalhos estavam em perspectiva histórica, exceto os do RCD. O critério de seleção do trabalho se deu a partir da leitura dos resumos. Todos os trabalhos escolhidos estavam delimitados temporalmente nas décadas 1970 e 1980. Ao final, selecionamos os trabalhos que colaborassem para a construção das subseções seguintes 1.3.1 e 1.3.2.

¹⁰ Este repositório é um espaço destinado a divulgação de fontes digitalizadas provenientes de projetos coletivos realizados pelos pesquisadores do GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática, em colaboração com diferentes estados brasileiros com apoio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1.3.1 A formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970 - 1980)

É oportuno relembrar que, quando o Curso de Magistério foi instalado nas escolas de Mato Grosso, o Estado não havia sido dividido, pois isso ocorreu somente no fim da década de 1970, como comentamos no item “A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL”. Por essa razão, remetemo-nos inicialmente a Mato Grosso, para, depois adentrarmos nessa abordagem em Mato Grosso do Sul.

Os Cursos de Magistério foram instalados no início da década de 1970, decorrentes da Lei nº 5.692/1971, que extinguiu os cursos das Escolas Normais e, em seu lugar implantou a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério no 1º grau (1ª à 4ª série), como aponta Tanuri (2000, p. 80):

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

A partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971, o Curso normal¹¹, que era tradicionalmente responsável pela formação de professores, passou a ser integrado como uma habilitação profissional no ensino de 2º grau. O artigo 30 da Lei nº 5.692/1971 estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (Brasil, 1971).

¹¹ A partir da criação da Lei nº 9.394/96, a Habilitação Específica para o Magistério voltou a se chamar Curso Normal, oferecido como formação de professores em modalidade do ensino médio, com mudanças no formato (antes de sua extinção com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 existiam duas modalidades: o Curso Normal de primeiro ciclo, pós-primário, e o Curso Normal de segundo ciclo, pós-ginasial), principalmente o aumento da carga horária mínima de formação comum e profissional, permitindo lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Rosa, Búrigo, 2020).

Nesta tese, focamos na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º grau, para compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e da formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980.

Os pareceres CFE nº 346/72 e CFE nº 45/72 estabeleceram o currículo mínimo para HEM com uma parte de Núcleo de Educação Geral (matérias que integram o núcleo comum, acrescida dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde) e Formação Especial (Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática, incluindo Prática de Ensino). O parecer CFE nº 346/72 ressalta que:

A flexibilidade da estrutura curricular proposta possibilita que os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino, sem fugirem, às diretrizes básicas aqui traçadas, reorganizem seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. Isto porque os que aqui estão relacionados poderão ser tratados como disciplinas (com duração anual ou semestral), integradas através de projetos, ou ainda como partes de uma disciplina (Brasil, 1972).

Neste sentido, os conselhos estaduais de educação estavam livres para reorganizar seus currículos e adicionar matérias caso fosse necessário para atender o seu estado. Então, quais saberes o conselho estadual de educação sul-matogrossense considerou fundamental para compor o currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º grau?

Sabendo que, no parecer CFE nº 346/72, a matemática deveria enfocar sua estrutura básica, conduzindo os futuros professores a realizar todo o encadeamento de ações para proporcionar ao educando “apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de problemas prático” (Brasil, 1972).

Ao analisar os Planos Estaduais de Educação (PEE) elaborados na década de 1980, podemos compreender as estratégias elaboradas pelo governo estadual para realizar o alinhamento do ensino em diferentes níveis e como ele está articulado com a finalidade a que se propôs por meio da proposta curricular da HEM no 2º grau e para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série). Além disso, a análise da proposta curricular da HEM favorece a identificação dos saberes que a Secretaria de Educação Estadual considerou fundamentais para suprir as demandas traçadas no PEE.

Silva (2013) indica em sua dissertação que as disciplinas oferecidas no período de 1971, 1972 e 1973 no Curso de Magistério da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, eram escolhidas de acordo com “a realidade dos alunos e a formação dos professores, pois foram organizadas com base nas fichas individuais dos alunos, cadernetas de professores, atas e relatórios finais” (idem, p. 40).

As grades curriculares dos anos de 1971, 1972 e 1973, encontradas por Silva (2013), não atendiam aos requisitos da Lei nº 4.024/1961, em fase de substituição, nem aos da Lei nº 5.692/1971, em fase de implantação. Silva (2013) constata que, nesse período, havia um currículo em ação de acordo com uma configuração com a realidade educacional local.

Em 1971, as disciplinas oferecidas eram Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Desenho. Em 1972, as disciplinas eram Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Matemática, Ciências, Educação Moral e Cívica, Desenho e Metodologia, com 72 horas cada, exceto Língua Portuguesa e Matemática com 108 horas cada. Em 1973, ano de formação da primeira turma do Curso de Magistério, as disciplinas oferecidas pela grade curricular eram: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Educação Moral e Cívica, Desenho Pedagógico, Sociologia, Psicologia, Biologia, Educação Física e Metodologia com 72 horas cada, exceto Língua Portuguesa e Matemática com 108 horas cada (Silva, 2013, p. 40)

De 1971 a 1974, a matemática esteve presente no currículo, mas não existia o eixo formação especial instituído na Lei nº 5.692/1971, mesmo após o ajuste. Silva (2013) elaborou um quadro com as disciplinas do Curso Habilitação para o Magistério da Escola Estadual de 1º e 2º graus Menodora Fialho de Figueiredo, de 1974 a 1982.

Quadro 5: Disciplinas do Curso Habilitação para o Magistério da Escola Estadual de 1ª e 2º graus — Menodora Fialho de Figueiredo entre os anos 1974 a 1982 com sua respectiva carga horária

Disciplinas	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Língua Portuguesa	72	—	—	—	—	—	—	—	—
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	—	—	72	72	90	90	72	72	72
Literatura Infantil	72	72	72	72	90	90	72	72	72
Matemática	108	—	—	—	—	—	—	—	—
Estatística	—	72	72	72	—	—	—	—	—
Estrutura e Funcionamento de 1º Grau	—	72	72	—	—	—	—	—	—
Estrutura e Funcionamento	72	—	—	72	—	—	—	—	—
Estudos dos Problemas Brasileiros	—	72	—	—	—	—	—	—	—

Problemática da Educação Brasileira e Regional	72	–	72	72	–	–	–	–	–
Organização Social e Política Brasileira	–	–	–	–	60	60	72	72	72
Programas de Saúde	72	72	72	72	60	60	–	–	–
Biologia Educacional	–	–	72	72	90	90	–	–	–
Educação Moral	72	72	76	–	–	–	–	–	–
Educação Religiosa	–	–	–	36	–	–	–	–	–
Ensino Religioso	–	–	–	–	–	–	36	36	36
Educação Física	72	72	72	108	–	–	–	–	–
Recreação e Jogos	–	–	–	–	90	90	108	108	108
Desenho Pedagógico	72	–	–	–	–	–	–	–	–
Sociologia	72	72	–	–	–	–	–	–	–
Sociologia Educacional	–	–	72	72	60	60	–	–	–
Psicologia	72	72	–	–	–	–	–	–	–
Psicologia Educacional	–	–	72	72	60	60	72	72	72
Filosofia	72	72	–	–	–	–	–	–	–
História Filosofia Educacional	–	–	72	72	90	90	–	–	–
Didática	180	180	180	–	–	–	–	–	–
Didática e Práticas de Ensino	–	–	–	180	–	–	144	144	144
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	–	–	–	–	–	120	–	–	–
Estágio Supervisionado	120	120	120	120	120	–	150	150	150
Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão	–	–	–	–	–	–	72	72	72
Metodologia do Ensino de Matemática	–	–	–	–	–	–	72	72	72
Metodologia do Ensino de Ciências	–	–	–	–	–	–	72	72	72
Metodologia do Estudo de Estudos Sociais	–	–	–	–	–	–	72	72	72
Metodologia	–	–	–	–	120	–	–	–	–
Metodologia Especial	–	–	–	–	–	120	–	–	–
Técnica de Alfabetização	–	–	–	–	–	–	72	72	72
Carga horária Total	948	948	1092	1164	930	930	1086	1086	1086

Fonte: Silva (2013, p. 41).

Ao analisar a tabela elaborada por Silva (2013), notamos que o último ano em que a disciplina de matemática aparece é 1974, sendo substituída de 1975 a 1977 por estatística e, depois, não existe uma disciplina para o estudo de matemática. Em 1978 aparece a disciplina Metodologia do Ensino de Matemática. Silva (2013) não faz descrição dos conteúdos programados para as disciplinas nos deixando uma lacuna para buscar quais eram os conteúdos previstos para essa disciplina.

Martinez (2023), em sua dissertação analisa a história do Curso de Magistério da “Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Itaporã”, situada no município de Itaporã MT/MS, no período de 1976 a 1996, elaborando quadros dos anos de 1977 a 1990.

Quadro 6: Estrutura Curricular do Curso de Magistério da “Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Itaporã” no período de 1977-1979

	Disciplinas Turma: 1977- 1979	Carga horária	Total de horas
Educação Geral/Núcleo Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	240	1.170
	Inglês	60	
	História	90	
	Geografia	90	
	Organização Social e Política do Brasil - O. S. P. B	30	
	Matemática	150	
	Ciências Físicas e Biológicas	150	
	Educação Moral e Cívica	30	
	Educação Artística	30	
	Programa de Saúde	30	
	Educação Física	180	
	Ensino religioso	90	
Formação Especial/ Parte Diversificada/ Preparação para o Trabalho	Problemática da Educação Brasileira e Regional	30	2.060
	Medidas Educacionais	-	
	Didática e Prática de Ensino	150	
	Desenho Pedagógico	30	
	Recreação e Jogos	90	
	Literatura Infantil	30	
	Psicologia Educacional	150	
	Biologia Educacional	60	
	Sociologia Educacional	120	
	História e Filosofia da Educação	120	
	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau	120	
	Estatística Aplicada à Educação	120	
	Metodologia e Prática de Ensino	270	
	Metodologia Educacional	60	
Carga horária total: 3.230			

Fonte: Martinez (2023, p. 74).

Ao contrário da grade curricular apresentada por Silva (2013), em que a disciplina Matemática desaparece do currículo a partir do ano de 1974, no trabalho de Martinez (2023), a matemática está presente no currículo de 1977 a 1979, mas na parte de formação especial não existe uma disciplina específica para o ensino de matemática.

Piazatto (2023) analisou a história do Curso de Magistério da Escola Franciscana Imaculada Conceição, situada no Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. O currículo encontrado por Piazatto (2023) foi:

Quadro 7: Estrutura curricular de 1975 a 1979 - Curso de Magistério da Escola Franciscana Imaculada Conceição

EDUCAÇÃO GERAL	DISCIPLINAS	1975	1976	1977	1978	1979
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	150h	180h	180h	180h	180h
	O.S.P.B	60h	60h	60h	60h	120h
	Matemática	--	--	--	--	30h
	Educação Artística	60h	60h	20h	30h	--
	Ensino Religioso	120h	90h	90h	120h	90h
	Educação Moral e Cívica	--	--	--	--	60h

	Educação Física	180h	90h	90h	90h	90h
FORMAÇÃO ESPECIAL	Aspecto Biopsicológicos da Educação	180h	180h	180h	180h	--
	Aspecto Histórico, Sociológico e Filosóficos da Educação	120h	120h	120h	120h	--
	Estrutura e Funcionamento do Ensino De 1º Grau	120h	120h	120h	120h	240h
	Estatística Aplicada À Educação	60h	60h	60h	60h	60h
	Comunicação e Expressão	125h	60h	120h	120h	--
	Iniciação às Ciências	120h	60h	120h	120h	--
	Integração Social	60h	60h	120h	120h	--
	Prática de Ensino	240h	90h	90h	90h	--
	Métodos e Técnicas de Ensino (Didáticos)	60h	--	--	--	60h
	Estudos Regionais	--	30h	30h	30h	60H
	Metodologia Didática e Prática de Ensino	--	--	--	--	450H
	Literatura Infantil	30h	60h	60h	60h	120h
	Recreação e Jogos	60h	90h	90h	90h	90h
	Estágio Supervisionado	180h	180h	180h	180h	180H
	História Da Educação	60h	--	--	--	--

Fonte: Piazzatto (2023, p.75).

A disciplina Matemática, descrita no currículo encontrado por Piazzatto (2023), está ausente entre os anos de 1975 a 1978, assim como no trabalho de Silva (2013). Na grade curricular do Curso de Magistério da Escola Franciscana Imaculada Conceição, na parte de formação especial assim como no trabalho de Martinez (2023), não existe uma disciplina específica para ensinar matemática.

Podemos inferir, a partir dos trabalhos de Silva (2013), Piazzatto (2023) e Martinez (2023), que a falta da padronização das grades curriculares para o curso de Magistério para de 2º grau (1ª à 4ª série) levou à elaboração da Proposta curricular - Habilitação Específica de 2º grau para Magistérios de 1ª a 4ª série do ano de 1981. Tal proposta será analisada no item 4.3 *A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980*.

Em relação à formação para o ensino de matemática, Almeida (2010, p. 164) aponta que a “Matemática Moderna chegou à escola primária após a promulgação da Lei nº 5.692/71, precisamente no ano de 1974”, não tendo um representante específico no estado de Mato Grosso.

Ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação de cada cidade encaminhar profissionais para os treinamentos “que, posteriormente, ficavam responsáveis em preparar os professores para trabalharem com a Matemática Moderna” (Almeida, 2010, p. 164).

As aulas, depois do treinamento, eram preparadas pelos professores na escola, “tendo como referência os livros didáticos, os quais geralmente traziam o plano de ensino pronto, cabendo aos professores a tarefa de estudar o conteúdo, reproduzir e aplicar em sala de aula” (Almeida, 2010, p. 164). Assim, após a divulgação do movimento em MT, depreendemos um novo roteiro a ser seguido para ministrar as aulas. Vejamos como o ensino foi realizado neste período na próxima subseção.

1.3.2 O ensino de matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970-1980)

As alterações promovidas pela Lei nº 5.692/71 alteraram a estrutura do ensino. “Ao curso ginásial, anteriormente parte do Ensino Secundário, juntou-se o primário compondo o ensino de primeiro Grau, com oito anos de duração. O colegial passou a compor o Segundo Grau no qual foram implantados os cursos profissionalizantes” (Cardoso, 2006, p. 43)

Poucos trabalhos fazem a descrição dos conteúdos a serem estudados nas séries iniciais do 1º grau (1ª à 4ª série). A partir da dissertação de Cavalcanti (2021), podemos vislumbrar o programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974).

Quadro 8: Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974)

Matérias	Séries
Português. Aritmética. Geografia. História do Brasil. Desenho. Ciências Naturais e Físicas. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Trabalhos Manuais. Educação Física. Caligrafia.	1ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História do Brasil. Caligrafia. Ciências Físicas e Naturais. Conhecimento de Horticultura e Agricultura. Desenho. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Educação Física.	2ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Trabalhos Manuais. Educação Física.	3ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto	4ª Série

Fonte: Cavalcanti (2021, p. 68).

O *Quadro 8: Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974)* apresenta um currículo da escola rural. Cavalcanti (2021, p. 68) ressalta que “a existência de uma única matéria voltada ao universo do meio

rural, no caso, Conhecimento de Horticultura e Agricultura, prescrita para ser ensinada na 2ª série”. Ainda, no Quadro 8, podemos notar a presença ensino aritmética e geometria para os anos iniciais de 1ª à 4ª série.

Trabalhos como os de Almeida (2010) e Dias (2020) apontam que o Movimento da Matemática Moderna, chegou em Mato Grosso na década de 1970, após a promulgação da Lei nº 5.692/71. Esse movimento foi divulgado e estudado a partir do projeto “Bola de Neve” todo o território mato-grossense.

Almeida (2010, p. 162) aponta que “a lei foi promulgada e não foi rapidamente para as escolas, houve um tempo de transição, de preparação até mesmo para que o governo planejasse todo o atendimento para a grande reforma da educação”. Esse fato esclarece o currículo encontrado por Cavalcanti (2021), apresentado no Quadro 8 que até em 1974 não estava de acordo com a Lei nº 5.692/71.

No ano de 1974, segundo Almeida (2010, p.163), a Matemática Moderna chegou às “escolas primárias de Mato Grosso e alcançou as práticas escolares através dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado e também pelos materiais didáticos, neste caso, os livros didáticos”.

A metodologia de trabalho do professor, que antes envolvia apenas trabalhos escritos no quadro negro e de forma abstrata, mudou com a chegada de Matemática Moderna. Houve um “esforço muito grande por parte dos professores para adotar essa nova metodologia e ensinar a Matemática na escola, sobretudo para os alunos de 1ª a 4ª séries, desenvolvendo trabalhos com materiais concretos (Almeida, 2010, p.191). Por essa razão, depreendemos a inserção de novos saberes para lecionar neste período. Vemos, na próxima seção, o que consideramos como saberes na nossa tese e nosso aporte teórico metodológico.

2. CAPÍTULO 2: TRANSFORMAÇÕES NA MATEMÁTICA DO ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU NAS DÉCADAS DE 1970-1980

Considerando que o saber é uma construção social e histórica, entendê-lo dessa forma significa reconhecê-lo como uma variável ao longo do tempo, sujeito a transformações dependendo de sua posição, e não como algo fixo e imutável (Maciel, 2019). Além disso, “formar, como qualquer atividade humana, implica em dispor de saberes para sua efetivação, para realizar essa tarefa, esse ofício específico” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 133)

Partimos do pressuposto da existência de dois tipos de saberes no ensino e na formação: os saberes *a ensinar*, ou seja, os saberes que são objetos de trabalho do professor; os saberes *para ensinar*, em outros termos os saberes que são as ferramentas do seu trabalho (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 131-132), sendo estes saberes objetivados¹².

Os estudos de Hofstetter e Schneuwly (2017) nos auxiliam a pesquisar “sobre o saber profissional do professor envolve, assim, a pesquisa sobre as mudanças no *saber ensinar* e no *saber para ensinar*” (Valente; Bertini, 2023, p.25). O *saber a ensinar* é “resultado de processos complexos que transformam fundamentalmente os saberes a fim de torná-los ensináveis” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 133). Segundo Maciel (2019, p.58), podemos encontrar os *saberes a ensinar* “nos planos de estudos, programas de ensino, manuais pedagógicos, livros didáticos, ou ainda outros textos que podem prescrevê-los como o regulamento da instituição, lei ou decretos etc.”.

O *saber para ensinar* pode ser entendido como as ferramentas de trabalho, tratam principalmente:

[...] saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu

¹² Valente (2019, p.9), esclarece que os saberes objetivados são “como discursos sistematizados, prontos para serem mobilizados, com capacidade para circular. São comunicáveis de modo que se possa fazer uso e a apropriação em diferentes contextos”.

desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.) (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 134).

Desse modo, os saberes *a ensinar* e os saberes *para ensinar* se encontram articulados entre si. Os saberes da formação docente devem ser abrangentes, contemplando os saberes sobre o conteúdo a ser ensinado, as práticas pedagógicas e o contexto institucional. Logo, a construção de saberes se dará pela dinâmica: os “*saberes para ensinar* que tomam por objeto os *saberes a ensinar*, a sua apropriação pelos formandos, assim como os procedimentos de ensino e de formação” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 135).

Os saberes *a ensinar* e *para ensinar* “constituem-se como saberes da formação de professores, mas a *expertise* profissional, o que caracteriza a profissão de professor, é a posse dos *saberes para ensinar*” (Valente; Bertini, Morais, 2017, p. 225). Nesse sentido, temos dois modelos de formação de professores para o ensino primário historicamente estabelecidos: “o das escolas normais e o das escolas de nível superior que formam professores para atuarem nos primeiros anos escolares” (Idem, 2017, 228).

Concentramo-nos nas escolas normais. Para esta tese, como vimos anteriormente a formação de professores normalistas que atendiam o ensino de 1º grau passou por alterações a partir da Lei nº 5.692/71.

Valente (2017a) ressalta que os saberes da formação do professor de níveis primário e secundário:

De parte dos professores para o curso primário garante-se no núcleo formativo para a profissão a presença dos saberes para ensinar, elaboração onde vivamente participam as ciências da educação. Relativamente aos saberes para a formação dos professores do curso secundário, os saberes para ensinar emergem do próprio âmbito do saber a ensinar (Valente, 2017a, p. 213)

Assim, o trecho destaca a diferença na abordagem da formação de professores para os níveis primário e secundário. Enquanto os professores primários recebiam uma formação mais integrada com as ciências da educação, os professores secundários focavam mais no conteúdo específico das disciplinas, desenvolvendo suas habilidades pedagógicas a partir desse conteúdo.

A problematização sobre os saberes trouxe a reflexão sobre a especificidade dos saberes do professor que ensina matemática. Isso levou Bertini, Morais e Valente (2017), a assumirem como hipótese teórica de trabalho duas categorias: a existência uma *matemática a ensinar* e de uma *matemática para ensinar*. Saberes esses que constituem os saberes profissionais dos professores que ensinam matemática.

A *matemática a ensinar* pode ser entendida como “um saber advindo do campo matemático, reunindo uma gama de conteúdos que devem ser aprendidos por aqueles que estão em processo de formação” (Valente, 2019, p. 53). Essa matemática possui “caráter de saber de cultura geral, sendo “uma matemática que deve participar da formação de todo cidadão escolarizado” (idem, p. 54).

É necessário ter em mente que “a *matemática a ensinar*, como um saber a ensinar, por si só, não constitui um saber profissional do professor, a sua posse não distingue o profissional da docência de outros ofícios” (Valente, 2019, p. 54), visto que há outro saber, “para além do objeto a ser ensinado, da matemática a ensinar, que deverá estar presente no ofício de ser professor, um saber que constitui uma ferramenta de trabalho do docente: a *matemática para ensinar*” (idem, p. 54).

A *matemática para ensinar* não constitui um saber de cultura geral, ela é um saber específico próprio da formação docente. É preciso ressaltar que a *matemática para ensinar* está articulada com o objeto de ensino, a *matemática a ensinar*. “Cabe somente à profissão docente a posse de um saber para ensinar, uma matemática para ensinar” (Valente, 2019, p. 54).

Bertini, Morais e Valente (2017) fazem uma distinção entre os termos “*saber para ensinar matemática*” e “*matemática para ensinar*”. O *saber para ensinar matemática* pode ser entendido como “um conjunto de saberes colocados na grade de formação de professores” (idem, p. 68). Todo o conjunto composto na grade curricular “poderia entender os “*saberes para ensinar matemática*”, pois eles seriam os saberes da formação” (idem, p. 68).

A *matemática para ensinar* “refere-se à objetivação de um saber matemático” (Bertini; Morais; Valente, 2017, p.68), tendo este saber uma “própria caracterização, concepções de ensino, de aprendizagem, do papel da escola num determinado tempo histórico, etc.” (idem, p. 68).

A reflexão sobre a especificidade dos saberes do professor que ensinam matemática e a existência de uma *matemática para ensinar* e a *matemática a ensinar*,

elaboradas no âmbito da cultura escolar levaram à reflexão sobre uma outra hipótese de trabalho que se refere à existência de uma *matemática do ensino*.

Valente (2023, p. 04) aponta que a *matemática do ensino* “expressa as relações que se estabelecem entre a matemática a ensinar – objeto de trabalho do professor; e a matemática para ensinar – ferramenta de trabalho docente”. Ainda, essa matemática se preocupa em “olhar sobre os mecanismos didáticos voltados para as problemáticas postas pela transmissão de saberes dos campos disciplinares científicos para o interior do meio escolar” (Morais; Bertini; Valente, 2021, p. 16).

Morais, Bertini e Valente (2021, p.17) ressaltam que a *matemática do ensino* se interessa por questões epistemológicas, buscando “analisar processos e dinâmicas de constituições dos saberes escolares, da matemática presente na escola, da matemática do ensino”, levando em consideração os aspectos “envolvidos na formação de professores e no ensino ministrado numa dada época” (idem, p. 17). Investigando a matemática do ensino por meio “documentação dirigida aos alunos e também textos que orientam o trabalho dos professores” (idem, p. 17).

Assim, assumindo a existência da *matemática do ensino*, buscamos realizar, neste trabalho, uma análise da articulação *matemática para ensinar* e *matemática a ensinar*, visto que ela compõe o saber profissional do professor que ensinava matemática. Para fins de reiteração, resgatamos nossa questão de pesquisa: que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1980?

Em relação às dinâmicas e processos empreendidos na pergunta de pesquisa, cabe expor que este último está sendo compreendido, de acordo com Almeida (2021, p. 30), “como aspectos constitutivos do movimento de sistematização de um dado saber”. Neste caso, o principal responsável por gerenciar e sistematizar os *saberes para ensinar matemática* foi a própria Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, não sendo localizado um *expert*¹³ e sim um grupo responsável pela reorganização do ensino e da formação de professores na nossa delimitação temporal, conforme nosso levantamento.

A dinâmica será entendida como “a articulação entre os objetos e as ferramentas do ensino” (Almeida, 2021, p. 30). Sabendo que a *matemática do ensino*

¹³ O *expert* em “educação refere-se a um personagem ou grupo de pessoas que recebem atribuições das autoridades de ensino de modo a assessorá-las, com a produção de saberes que embasem uma decisão oficial, na resolução de um problema prático” (Valente, 2021, p. 04).

“envolve as relações dinâmicas entre aquilo que é prescrito oficialmente, as orientações e propostas e também aquilo que é efetivamente parte da prática nas escolas” (Bertini; Gomes; Oliveira, 2018, p. 14). Em nossa tese, utilizamos os documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e caderno do futuro professor.

Como a *matemática do ensino* está sendo “considerada como um saber resultante da produção histórica da cultura escolar” (Morais; Bertini; Valente, 2021, p. 16), buscamos verificar que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980 e analisar as dinâmicas da formação docente e do ensino de matemática no contexto de Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1980. A análise será fundamentada nos conceitos de representações e de apropriação, de Roger Chartier; de cultura escolar de Dominique Julia; e de disciplinas escolares de André Chervel, para a disciplina Matemática; e na compreensão do conceito de currículo, proposto por Ivor Goodson (2023).

Visto que a cultura escolar define o conjunto de normas e práticas (Julia, 2001) que podem ser investigadas, por exemplo, por meio currículo, sendo este considerado uma construção social que reflete os interesses e se materializa nas políticas educacionais e nas concepções sobre o que deve ser ensinado (Goodson, 2023), buscamos analisar a produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980, a fim de compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e na formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª à 4ª série), em Mato Grosso do Sul.

Neste sentido, cabe analisar quais saberes estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul e a papel da matemática neste novo estado. A transformação da matemática pode ser encontrada em representações, que são formas de perceber e organizar o mundo. As apropriações se referem à maneira como diferentes grupos sociais interpretam e utilizam essas representações, o que nos permite compreender as práticas educativas em um contexto específico.

O currículo, de acordo com Ivor Goodson (2023), é uma construção social que reflete os interesses e as lutas de diferentes grupos sociais. É por meio do currículo que se materializam as políticas educacionais e as concepções sobre o que deve ser ensinado. Neste estudo, investigamos a implementação do currículo no recém-criado

Estado de Mato Grosso do Sul, considerando as influências do MMM para o ensino de matemática e as políticas da época.

2.1 REPRESENTAÇÃO, APROPRIAÇÃO, CULTURA ESCOLAR, SABERES, DISCIPLINAS ESCOLARES E O CURRÍCULO

Para análise dos documentos encontrados, iniciamos pela seleção dos documentos utilizando aqueles relacionados ao currículo com aqueles direcionados à orientação de funcionamento do sistema de ensino, às diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) e à formação no magistério de 2º grau (1ª à 4ª série). Para tal, como já anunciado, utilizamos os conceitos de representação e de apropriação. Cabe, então, trazer os estudos de Roger Chartier, no que tange às lutas de representação. Compreendemos representações como:

[...] esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (Chartier, 2002, p. 17).

As representações são construções de processos sociais, culturais e históricos, que podem surgir em prol do interesse de um grupo com a intenção de influenciar os modos de agir e de pensar em uma determinada época. As representações sociais não são neutras, pois refletem os interesses, valores e perspectivas dos grupos sociais que as criam.

Para Chartier (2002, p.17), as percepções do social não formam discursos neutros, elas “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados”, com o objetivo de legitimar um projeto ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 2002, p. 17).

As representações não são neutras, elas estão inseridas em contextos de luta pelo controle. Faz-se necessária a interpretação de aspectos que podem ser utilizados como instrumentos de controle de um determinado grupo. Logo, as representações são construídas em contextos de competição e poder, sendo fundamentais para compreender como os grupos moldam a percepção coletiva e impõem sua visão de mundo.

Nesta investigação sobre representação, faz-se necessário analisar os conflitos e “pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (Chartier, 2002, p. 17). Essa busca auxilia na compreensão das dinâmicas sociais que rodeiam os acontecimentos ao longo das décadas.

Para Chartier (2002), podemos considerar essas representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas, ou seja, as representações são a base para a criação de discursos que estruturam as dinâmicas sociais, gerando práticas para adaptação. Os discursos que geram as representações não são uniformes. É importante ter em mente que as representações, até mesmo as coletivas, “são verdadeiramente a partir do momento em que comandam atos” (Chartier, 2002, p. 18). Isto é, a partir do momento que influenciam ações, tendo por objetivo uma nova construção do mundo social a partir de acepções antigas.

Dessa forma, podemos utilizar as representações para “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (Chartier, 2002, p. 23), permitindo três modalidades de relação com o mundo social.

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns «representantes» (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (Chartier, 2002, p. 23).

Assim, diferentes grupos organizam e interpretam a realidade. É necessário classificar ideias para analisar as perspectivas e interesses específicos de grupo, assim como analisar as práticas adotadas pelos grupos sociais. E, por último, realizar

a análise das instituições ou personalidades que tornam a existência do grupo visível e duradoura na sociedade.

Para Chartier (2002), a problemática da análise do mundo como representação está ligada ao fato de que este é formado por meio de discursos que apreendem e estruturam a realidade de acordo com determinados pontos de vista e interesses. Isso nos conduz a uma análise reflexiva “sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real” (Chartier, 2002, p. 24), isto é, considerar como as pessoas recebem e entendem as representações do mundo e como elas interpretam e se apropriam dela.

Chartier (2002, p. 24) alerta que o “ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos”. Deste modo, a análise dessa articulação resultará na compreensão da maneira como esses discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.

A apropriação, tal como a entendemos, “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 2002, p. 24). Assim, a análise da apropriação não se limita à simples identificação dos elementos que compuseram uma determinada cultura, mas também busca entender como esses elementos são interpretados e utilizados ao longo do tempo e resultando em práticas.

Faz-se necessário “identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais” (Chartier, 2002, p. 56). O autor ainda alerta que, para compreender as diferentes representações, é preciso relacioná-las aos discursos proferidos, contrastando com a posição de quem os profere. Neste sentido, para analisarmos as práticas e representações é necessário olhar para a cultura escolar produzida em MS que, neste texto, está sendo entendida 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) (Julia, 2001, p.10).

Ao analisar o conjunto de documentos oficiais, neste caso, as disciplinas que compõem o currículo da década de 1970 e 1980, as quais orientaram o sistema escolar sul-mato-grossense, podemos encontrar os saberes que foram considerados fundamentais para atender o novo estado, assim como as práticas estabelecidas para ensinar em específico a matemática. Consideramos importante analisar as disciplinas escolares que constituem o currículo pois,

[...] 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, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (Chervel, 1990, p. 184).

Cabe a investigação da composição curricular que orientou os saberes para o ensino e da formação de professores no magistério de 2ª grau (1ª à 4ª série), organizada Secretaria de Educação de MS para atender a finalidades descritas no Parecer nº 853/71, em que a matemática deveria auxiliar compreensão das “estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de problemas práticos” (Brasil, 1971). Chervel (1990) aponta que o conjunto dessas finalidades concede à escola, uma função educativa, ou seja, a de fornecer instrução.

Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa Chervel (1990, p. 188).

Deste modo, a instrução está relacionada ao sistema educacional que a conduz. As disciplinas funcionam como ponto central entre os conteúdos a serem ensinados e os objetivos educacionais propostos pelo governo. Por essa razão, as disciplinas não apenas transmitem conhecimentos, mas auxiliam no alcance das finalidades propostas. Portanto, as disciplinas não são neutras, elas são criadas e organizadas dentro do sistema que as mantêm.

A escola não se limita a ensinar disciplinas escolares, visto que a educação dada e recebida nas escolas era a “imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”

(Chervel, 1990, p.188). O autor alerta que nem todas as finalidades do ensino estão inscritas nos documentos oficiais:

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (Chervel, 1990, p.190).

Não podemos nos basear exclusivamente nos textos oficiais para análise das finalidades do ensino, pois eles não refletem integralmente a realidade. Em vez disso, apresentam uma visão atenuada, fornecendo metas e objetivos com o propósito de solucionar ou organizar a situação. Nesse sentido, consideramos os textos oficiais, bem como provas e cadernos escolares.

Quando ocorre uma nova reorganização de finalidades, como o caso que identificado em nossa pesquisa – a criação de um novo sistema educacional para um novo estado – Chervel (1990) aponta que será possível encontrar:

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade (Chervel, 1990, p.192).

Dessa maneira, entendemos que por meio do caderno de professores, é possível identificar os vestígios das práticas elaboradas para atender aos objetivos de ensino estabelecidos pelo Estado bem como os métodos utilizados pelos professores para alcançá-los. A análise da implantação do sistema educacional a partir dos planos estaduais de educação no Mato Grosso do Sul nos conduz à análise dos planos que definiram diretrizes para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) e para a formação do professor no magistério de 2º grau (1ª à 4ª série). Nesse contexto, será possível examinar as finalidades reorganizadas e traçadas para o Estado de MS.

Após a divisão do estado, Mato Grosso do Sul precisou desenvolver seu próprio currículo para atender às demandas específicas para o desenvolvimento da educação sul-mato-grossense. Em nossa pesquisa, optamos por analisar a construção do

currículo sul-mato-grossense no período pós-divisão do estado e investigar como a matemática foi organizada tanto no ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) e na formação de professores no magistério de 2º grau (1ª à 4ª série). Para esta tese, estamos compreendendo o currículo baseado nas ideias de Goodson (2023, p.135):

o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo - "metas e objetivos", conjuntos e roteiros - que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado."

Nesse sentido, o currículo constitui uma estrutura formal e reconhecida de conteúdos e métodos educacionais que as instituições de ensino devem seguir. Ele inclui a formulação detalhada de metas e objetivos, além de conjuntos e roteiros que estabelecem as normas e os princípios orientadores do ensino.

O currículo escrito pode ser considerado como um "testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização" (Goodson, 2023, p.39). Assim, propomos refletir sobre a forma como currículo sul-mato-grossense foi articulado para atender às demandas educacionais específicas do estado:

Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, "o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização" (Goodson, 2023, p.39).

Os estudos sobre currículo permitem distinguir entre currículo escrito com o currículo em sala de aula. Goodson (2023) observa que frequentemente se presume que o currículo escrito é irrelevante para a prática, resultando em uma "dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo" (idem., 2023, p. 40).

Contudo, Goodson (2023, p. 42) destaca um potencial dos estudos de abordagem social construcionista, pois eles fornecem "*insights* nas conjecturas e

interesses envolvidos na elaboração do currículo”. Esses estudos podem contribuir para pesquisas sobre a relação entre a construção de fase pré-ativa e a fase de execução interativa do currículo.

Ressalta-se que isso não implica para que essa articulação seja facilmente perceptível, nem que as fases sigam sempre uma ordem. No entanto, demonstra que “a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula” (Goodson, 2023, p.42).

Caso a elaboração do currículo não seja analisada, estaríamos “aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito” (Goodson, 2023, p.42). Nesse sentido, o autor reforça:

Iniciar uma análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais - o currículo escolar - onde as prioridades políticas e sociais são predominantes (Goodson, 2023, p.45).

Cabe ao pesquisador investigar as situações que envolvem a construção do currículo abrangendo aspectos políticos, sociais e o papel da escola como executora do currículo, de forma a compreender os objetivos a serem alcançados. Nosso enfoque estará direcionado, especificamente, para a posição que a matemática ocupou no momento de constituição de um novo currículo para um novo estado.

A elaboração do currículo pode ser vista como um processo no qual se inventam tradições, frequentemente empregadas quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são contrapostas a “inovações recentes, sobre temas integrados ou centralizados na criança” (Goodson, 2023, p.45). Essas disciplinas ao longo do tempo tendem a serem (re)construídas.

No estudo do currículo, analisar apenas a mudança do método de ensino ou da organização escolar “é aceitar uma mistificação central da estrutura hierárquica através do currículo, o que viria a contradizer efetivamente outras aspirações e ideais (Goodson, 2023, p.60), resultando em uma análise incompleta. Assim, devemos iniciar com estudos que se concentrem em escolas e ensino.

A nossa teoria precisa desenvolver-se a partir do entendimento do currículo tal como é elaborado e realizado e como, ao longo do tempo, vem sendo reformulado. Em síntese, não necessitamos de teorias sobre prescrição curriculares, mas de estudos e, eventualmente, de teorias sobre a elaboração e aplicação do currículo (Goodson, 2023, p.73).

Goodson (2023) aponta que o estudo do currículo deve começar com uma compreensão completa sobre como o currículo é realmente desenvolvido e implementado, com uma abordagem baseada na análise das práticas curriculares e da transformação do currículo. Ele defende a necessidade de teorias que descrevam e analisem como o currículo é elaborado e aplicado na prática.

A forma institucional indica que o currículo é intermediado por antecedentes estruturas de status, manuais e matérias, grupos e subgrupos profissionais, que concretamente residem no território de uma ideia para especificação técnica, uma matéria que possa ser lecionada e um manual que possibilite o exame (Goodson, 2023, p.82).

Nesse sentido, Goodson (2023) aponta que o currículo não é criado de forma isolada. Ele é moldado por estruturas que estão dentro e fora da escola, pela sociedade e pelos poderes institucionais na formação do currículo. A multidimensionalidade demonstrada pelo autor elucida que o currículo é construído por grupos, alinhados na criação de especificações que favoreçam o ensino. Dessa forma, “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 2023, p.85).

Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão na realidade somente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento do curso de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e a sua singular natureza. O que existe é uma abordagem combinada - um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois (Goodson, 2023, p.89-90).

É importante investigar como os currículos são desenvolvidos, incluindo os processos de formação de planos curriculares nacionais, estaduais e detalhamento para cada disciplina. É necessário compreender as nuances e as especificidades do desenvolvimento curricular (a prescrição), bem como o desenvolvimento de políticas curriculares, analisando como essas políticas são negociadas e implementadas nas

escolas. Para isso, precisamos “entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático” (Goodson, 2023, p.90).

Precisamos buscar e desenvolver enfoques integradores que colaborem com o estudo do construcionismo social. A perspectiva construcionista social proporciona uma compreensão profunda sobre como as políticas curriculares são formadas e influenciadas por fatores sociais, políticos e econômicos. Isso nos proporciona uma visão mais crítica sobre o currículo.

Para analisar as questões relacionadas à estrutura do currículo, é necessário observar os conflitos sociais presentes “dentro do conteúdo são essenciais para entender a própria matéria, conseqüentemente, as relações entre diferentes matérias” (Goodson, 2023). Ao recorrermos à história do currículo, é possível compreender como são feitas as escolhas de conteúdo, métodos de ensino e estruturas de cursos, bem como as dinâmicas sociais, políticas e culturais que impactaram o currículo. Isso inclui a análise das mudanças de concepções sobre o que é considerado conhecimento importante em determinado momento. A análise do currículo:

[...] reside na sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha (Goodson, 2023, p.138).

Pesquisar o currículo significa compreender como as decisões foram tomadas, os fatores que influenciaram essas decisões. As escolas são organismos complexos, elas não apenas transmitem valores e normas estabelecidas, elas também podem questionar, modificar e influenciar esses valores. Nesse contexto, “analisemos a administração e organização de estruturas e sistemas educacionais através de uma análise mais ampla dos legados perenes de status, recursos, currículo e política de exames” (Goodson, 2023, p.150).

Para Le Goff (1990, p.535), “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos”. Considerando esses elementos como materiais da memória, os “monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (Le Goff, 1990, p.535). Para esta tese, focamos apenas nos documentos, que geralmente são vistos como

registros objetivos do passado. É necessária uma postura imparcial ao realizar a leitura dos documentos.

A leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas. A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos (Le Goff, 1990, p.536).

Uma abordagem preconcebida na interpretação dos documentos históricos pode distorcer a compreensão dos eventos passados. A principal habilidade do historiador reside em extrair informações dos documentos históricos sem adicionar interpretações ou informações que não estão presentes nos próprios documentos.

Ao longo do tempo, “a concepção de documento não se modifica, o seu conteúdo enriquecia-se e ampliava-se” (Le Goff, p. 539), os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* discutiram sobre necessidade de ampliar a noção de documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Le Goff, 1990, p.540-541).

A história não deve ser limitada apenas aos documentos escritos. É necessário buscar outras formas de evidência quando os documentos escritos são escassos ou ausentes. Os historiadores devem ser habilidosos na coleta e interpretação de diferentes tipos de evidências para construir uma narrativa, podendo recorrer a linguagem oral, sinais, paisagens naturais e artefatos físicos. Como aponta Certeau (1982, p.81), “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira”, que ao final ao constituí-las como peças que preenchem lacunas.

Essa perspectiva amplia significativamente o conceito de “documento”. Qualquer coisa criada ou influenciada pelo homem pode servir como evidência histórica útil para entender sua presença, atividades, preferências e cultura. É

necessário reconhecer que os documentos são moldados pelas circunstâncias sociais, políticas e culturais da sociedade que os produziu. Assim, compreender um documento exige uma análise atenta das relações de poder que influenciaram sua produção e preservação. A tarefa do historiador consiste em lidar com uma grande quantidade de elementos históricos, transformá-los em informações relevantes, agrupá-los, relacioná-los e construir uma história compreensível a partir delas.

Para esta tese, iniciamos em 2022, a busca por documentos no arquivo da Escola Estadual São José, localizada na rua Doutor Arthur Jorge, 1762, Vila Rosa Pires em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A Escola São José, nome original da atual Escola Estadual São José, iniciou suas atividades como instituição de ensino em 1957. Isso é passível de comprovação, conforme identificado por Larsen (2023), por meio da consulta feita ao primeiro caderno de matrículas, como data de abertura o dia 18 de fevereiro de 1957.

Entre 1957 e 1974, a escola foi mantida pelo Instituto Missionário São José, em convênio com a Prefeitura Municipal de Campo Grande. Em 11 de março de 1974, o Instituto Missionário São José, firmou seu primeiro convênio com o Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação e Cultura de MT. Posteriormente, em 26 de agosto de 1974, foi criada oficialmente a Escola Estadual de 1º grau São José, por meio do Decreto nº 2.183, assinado pelo governador José Manoel Fontanilas Frageli.

Ao longo das décadas, a escola acompanhou diversas transformações do ensino preservando um vasto arquivo documental. Esse arquivo inclui textos legais, documentos oficiais, estatísticas, relatórios técnicos, regulamentos, circulares e normas, que não se limitam à circulação interna, mas também refletem as dinâmicas externas das instituições escolares. Optamos pela busca de arquivos escolares, visto que,

Nos arquivos escolares existem documentos, geralmente em suporte de papel, organizados em livros, *dossies* e avulsos que contêm as informações internas produzidas pelos atores educativos e pela própria instituição, no âmbito das suas atividades e a um ritmo que podemos considerar quase cotidiano (Mogarro, 2005, p. 104).

Nos arquivos escolares, encontramos diferentes tipos de documentação, que constituem a memória institucional da escola, proporcionando um registro detalhado e organizado das operações diárias e das contribuições para o funcionamento da

dentro da instituição. Tendo em mente que os arquivos constituem o núcleo da informação sobre a escola, conforme Mogarro (2005), ao realizar

O cruzamento que se estabelece entre os dados obtidos, através da análise dos documentos de um arquivo escolar, permite realizar correlações estreitas entre as diversas informações, revelando um elevado índice de coerência e lógica internas do fundo arquivístico e o papel fundamental dos seus documentos para a compreensão da organização e funcionamento da instituição escolar que os produziu (Mogarro, 2005, p. 104).

Ao analisar os documentos de um arquivo escolar, podemos entender a organização e funcionamento da instituição educativa que produziu esses documentos, assim como as práticas e representações disseminadas em um determinado período, bem como a cultura escolar.

Nesta perspectiva, o exercício do arquivo integra-se no processo de conhecimento e compreensão da cultura escolar. Os fundos arquivísticos são constituídos por documentos específicos, produzidos quotidianamente no contexto das práticas administrativas e pedagógicas; são produtos da sistemática 'escrituração' da escola e revelam as relações sociais que, no seu interior, foram sendo desenvolvidas pelos atores educativos (Mogarro, 2005, p. 105).

Os arquivos escolares não são apenas um depósito de papéis em desuso, mas uma fonte valiosa para entender as dinâmicas e a cultura de uma instituição educativa. Por meio da análise desses documentos, é possível analisar práticas, interações e impactos na instituição escolar ao longo do tempo. Por essa razão, ao obter a autorização para acessar o arquivo da E.E São José em 2022, realizamos um levantamento para registrar os materiais preservados pela escola desde a sua criação, com objetivo de posteriormente selecionar quais seriam utilizados para compor esta tese.

Utilizamos os documentos pertencentes à coleção especial Memória Sul-mato-grossense¹⁴ (Coleção MS/MT), que reúne obras relacionadas à história do Estado, sendo considerada um ponto de referência para pesquisadores dos temas regionais. A Coleção Memória Sul-Mato-Grossense “oferece livros publicados pela Editora UFMS, obras da literatura sul-mato-grossense e da história de Mato Grosso e Mato

¹⁴ Para mais informações sobre a coleção, consultar Teixeira e Brito (2025) e Giacometti e Souza (1997).

Grosso do Sul”, que abordam a realidade sócio-histórica e cultural do Estado (Correio do Estado, 2014).

Após o exame qualificação da tese, decidimos incluir caderno de futuros professores que estavam em posse da professora Dra. Edilene Simões Costa dos Santos, adquirido por ela na campanha “Professores lançam campanha para achar cadernos escolares de antes dos anos 80” (Torres, 2017).

Assim, para alcançar o nosso objetivo geral, que é “compreender transformações ocorridas na matemática do ensino e da formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª à 4ª série) em Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1980”, no próximo capítulo, analisamos o guia curricular do professor: programa de ensino de 1ª à 4ª série de 1978 e provas de alunos, os planos estaduais de educação da década 1980 pois, como visto anteriormente o primeiro plano estadual de educação, a proposta curricular para Habilitação Específica Magistério (HEM) de 2º grau (1ª à 4ª série) e a proposta curricular para o ensino de 1ª grau (1ª a 4ª série) foram elaborados para a década de 1980.

3. CAPÍTULO 3: OS SABERES PROFISSIONAIS PARA ENSINO DE MATEMÁTICA PRESENTES NO GUIA CURRICULAR DO PROFESSOR NA DÉCADA 1970

Como vimos no item 0 *A EDUCAÇÃO APÓS A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL*, os assuntos relacionados à educação sul-mato-grossense deveriam ser elaborados e fiscalizados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, institucionalizada pela Lei nº. 117, de 30 de julho de 1979.

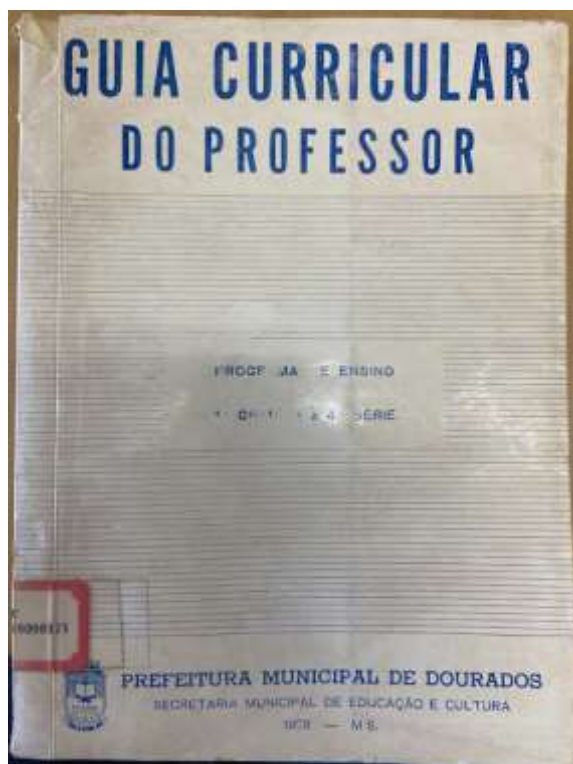
No entanto, podemos inferir que, na ausência de um órgão central relacionado à educação, os municípios elaboraram seus próprios currículos com base nos documentos elaborados pela SEC/MT para o ensino, por exemplo, o guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série).

Neste capítulo, debruçamos nossa atenção ao currículo proposto para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série). Em seguida, observamos como os conteúdos previstos foram incorporados à cultura escolar por meio de provas de exames.

3.1 O GUIA CURRICULAR: PROGRAMA DE ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1978 PARA DOURADOS MS

O documento intitulado o *Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)*, Dourados (1978), surge para atender aos inúmeros professores que procuravam a Secretaria de Educação Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Dourados/MS para orientações sobre o que o aluno de 1ª à 4ª série deveria aprender, assim como a sequência de informações e atividades que deveriam ser seguidas.

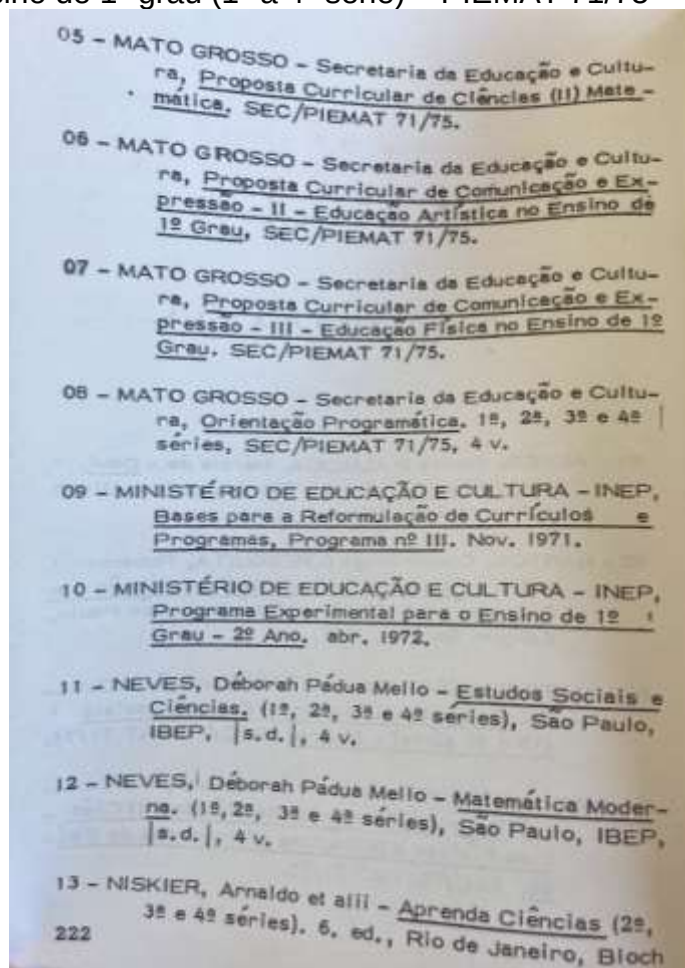
Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) de 1978



Fonte: Dourados (1978).

Para padronizar o ensino rural, a SEMEC destinou uma equipe responsável pela elaboração do *Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)*, composta por Ariadne Fittipaldi Golçalves, Kiyoshi Racho e Shio Yoshikawa. No entanto, a equipe não indicou exclusividade de categoria “ensino urbano” e categoria “escola rural”. Ao final, o guia foi composto por 221 páginas divididas por séries de 1ª à 4ª série em Comunicação e Expressão (Língua portuguesa, período preparatório – somente para a 1ª série –, linguagem oral, leitura, escrita, educação física, educação artística), Integração Social (integração social, educação moral e cívica e ensino religioso), Iniciação às Ciências (ciências, matemática e programa de saúde).

Figura 2: Referência bibliográfica do guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) – PIEMAT 71/75 – 1978



Fonte: Dourados (1978, p.222).

Ao consultar as referências encontradas no do *Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)*, podemos inferir que a construção do guia curricular se alicerçou nas orientações da Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. O que se destaca, em nossa análise, é a presença de uma orientação específica de uma proposta curricular de Ciências (II) e matemática e das orientações programáticas de 1ª à 4ª séries criadas pela SEC/MT e disseminadas pelo Plano Integrado de Educação de Mato Grosso (PIEMAT).

Os trabalhos de Almeida (2010) e Dias (2020) versam sobre a influência do Projeto *Bola de Neve* para o estudo e implantação da Lei nº 5.692/71 no Estado de MT por meio do PIEMAT. No entanto, não foram mencionados documentos específicos para o ensino de Comunicação e Expressão, Ensino de Ciências e Integração Social em Mato Grosso. Os livros da coletânea do PIEMAT encontrados por Dias (2020) apontam ausência de alguns volumes, a exemplo o 6 e o 7:

Figura 3: Coleção¹⁵ PIEMAT 71/75

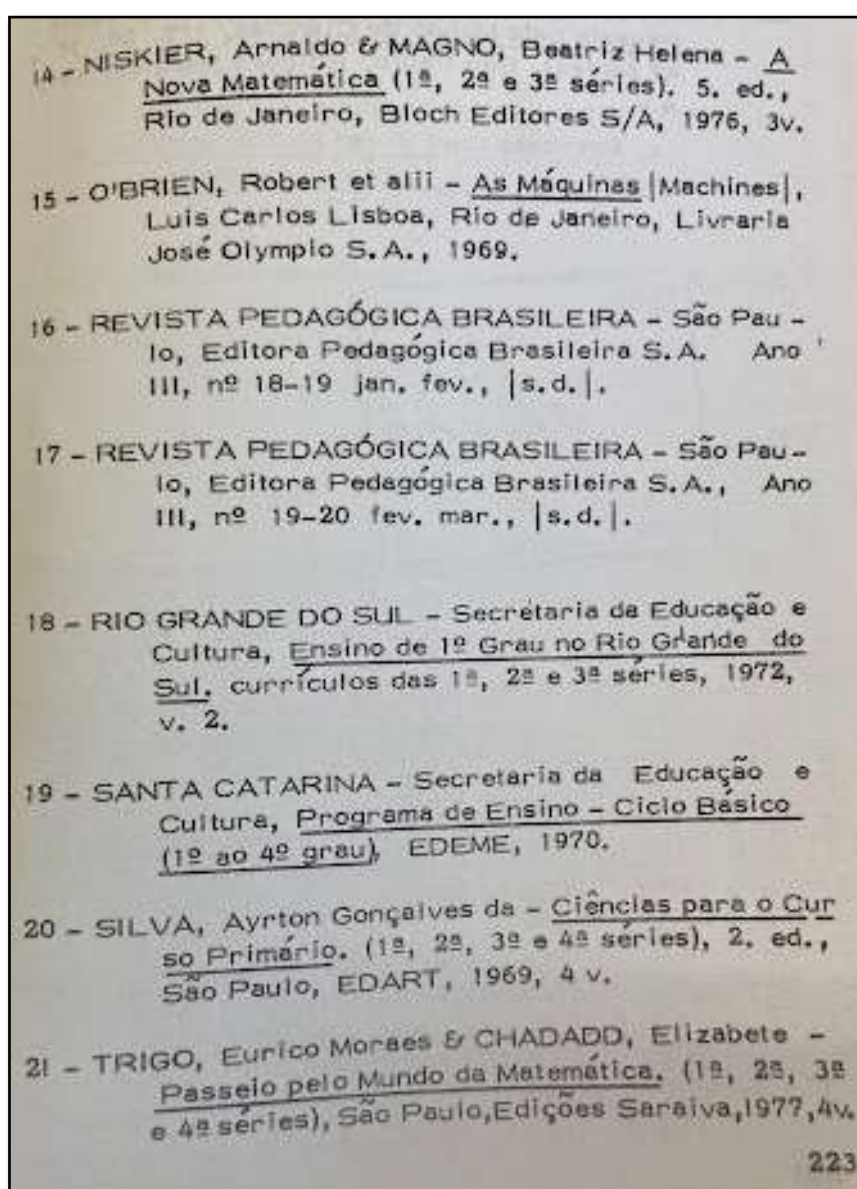
Fonte: elaborado pela autora a partir de Dias (2020) e Almeida (2010) acrescido de novos títulos.

Assim, permanece esta lacuna sobre a identificação dos livros 4 e 6 da coleção do PIEMAT, mas há o indicativo da presença de programas para o ensino de

¹⁵ Ordem de títulos apresentados na Figura 3: 1 - Lei 5692 agosto de 1971 ensino de 1º e 2º graus; 2 - Utilização das salas durante 12 meses; 3 - Estatuto dos funcionários públicos civil do estado: Lei nº 1638 de 28 de outubro de 1961; 4 – não localizado; 5.0 - Implantação da Lei 5692; 5.1 - O ensino de Mato Grosso; 5.2 - A doutrina da Lei 5692; 5.3 - Objetivos do ensino de 1º e a revisão do currículo; 5.4 Núcleo comum; 5.5 Parecer nº45/72 do Conselho federal de Educação; 5.6 – A escola de 1º grau e o currículo; 5.7 - A escola de 1º grau e o currículo (parte 2); 6 – não localizado; 7 Salvaguarda de assuntos sigiloso.

Comunicação e Expressão, Ensino de ciências e Integração Social. Na introdução de Dourados (1978), informa-se aos leitores que, para a construção do *Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)*, foram consultados documentos dos Estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, além de serem utilizados livros didáticos de autores consagrados, embora não indiquem quais, podemos buscá-los nas referências.

Figura 4: Referência bibliográfica do guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) – outros estados – 1978



14 - NISKIER, Arnaldo & MAGNO, Beatriz Helena - A Nova Matemática (1ª, 2ª e 3ª séries). 5. ed., Rio de Janeiro, Bloch Editores S/A, 1976, 3v.

15 - O'BRIEN, Robert et alii - As Máquinas [Machines], Luis Carlos Lisboa, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio S.A., 1969.

16 - REVISTA PEDAGÓGICA BRASILEIRA - São Paulo, Editora Pedagógica Brasileira S.A. Ano III, nº 18-19 jan. fev., [s.d.].

17 - REVISTA PEDAGÓGICA BRASILEIRA - São Paulo, Editora Pedagógica Brasileira S.A., Ano III, nº 19-20 fev. mar., [s.d.].

18 - RIO GRANDE DO SUL - Secretaria da Educação e Cultura, Ensino de 1º Grau no Rio Grande do Sul, currículos das 1ª, 2ª e 3ª séries, 1972, v. 2.

19 - SANTA CATARINA - Secretaria da Educação e Cultura, Programa de Ensino - Ciclo Básico (1º ao 4º grau), EDEME, 1970.

20 - SILVA, Ayrton Gonçalves da - Ciências para o Curso Primário. (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), 2. ed., São Paulo, EDART, 1969, 4 v.

21 - TRIGO, Eurico Moraes & CHADADD, Elizabete - Passeio pelo Mundo da Matemática. (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), São Paulo, Edições Saraiva, 1977, 4v.

223

Fonte: Dourados (1978, p.222).

Mesmo fazendo referência ao currículo de 1º grau do Estado de São Paulo, este documento não consta na referência bibliográfica. Os que aparecem são do Rio Grande do Sul, de (1972,) e de Santa Catarina (1970), ambos referentes ao ensino de 1º grau. Os livros didáticos descritos nas referências bibliográficas foram de Déborah Pádua Mello, da coleção Matemática Moderna (1ª à 4ª série) da editora Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) e Arnaldo Niskier e Beatriz Helena Magno, 5ª edição editora Bloch (1ª à 3ª séries).

Na leitura das referências bibliográficas, não encontramos a menção do manual dos professores para o ensino, o que nos leva a inferir que o livro utilizado pelo professor era o mesmo do aluno, como apontado por Soares e Sant'ana (2019, p. 288). Concedendo liberdade aos professores para adaptar o guia curricular de acordo com sua realidade, mas não podendo desconfigurar os programas sugeridos sendo necessário cumprir 75% do programa estabelecido por Dourados (1978).

Para a 1ª série, em relação à matemática, os conteúdos selecionados foram:

Quadro 9: Currículo para matemática na 1ª série

PROGRAMA	
Conceitos básicos	
Conjuntos	Elementos
	Tipos de conjuntos
Números naturais	Números cardinais
	Números pares e ímpares
	Fatos fundamentais da adição
	Fatos fundamentais da subtração
	Símbolos matemáticos
	Problemas simples
	Unidades de tempo
Medidas e Valores	Moeda e cédulas
Geometria	Não há descrição de conteúdos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Dourados (1978).

Como vimos no *CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES) E O ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE (1970 -1980)*, não havia um currículo mínimo estabelecido para o Estado de MT, como identificado nos trabalhos de Silva (2013), Martinez (2023).

Podemos inferir a ausência de disciplinas voltadas para metodologia de ensino, exceto no trabalho de Piazzatto (2023).

O objetivo estabelecido para o ensino de matemática, conforme o *Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)* de Dourados (1978) era “demonstrar progressivamente raciocínio lógico, capacidade de observação, redescoberta e criatividade para interpretar e resolver problemas matemáticos”. Esse objetivo permanecia o mesmo da 1ª à 4ª série.

Os conceitos básicos, segundo Dourados (1978), incluíam noções como maior, menor, igual, diferente, à direita, à esquerda, na frente, atrás, no meio, dentro, fora, longe, perto. Antes de iniciar qualquer conteúdo, o professor deveria ensinar esse vocabulário ao aluno para que ele tivesse condições para avançar nos estudos. É importante ressaltar que o guia não definia prazos para o ensino de cada conteúdo, nem estabelecia uma sequência, permitindo ao professor a liberdade de adequação. Para nossa análise, seguimos a ordem proposta no guia.

Após a introdução dos termos básicos, o professor poderia iniciar o ensino de conjuntos. Ao final desse conteúdo, o aluno deveria ser capaz de indicar, construir e desenhar elementos do conjunto com até 20 elementos, além de diferenciar conjuntos com muitos e poucos elementos e reconhecer o conjunto vazio. Também, deveria ser capaz identificar conjuntos com uma dezena, meia, meia dúzia e uma dúzia.

No ensino dos números naturais, o professor deveria ensinar o aluno a ler e escrever numerais arábicos até 20 em ordem crescente e decrescente e distinguir números pares e ímpares. No caso dos fatos básicos da operação adição e da operação subtração, deveria ensinar com até 10 elementos, juntamente com a resolução de problemas simples. Quanto aos símbolos matemáticos, o objetivo era que o aluno distinguísse e empregasse os símbolos maior ($>$), menor ($<$), diferente ($\neq$) e igual ($=$).

Para o ensino de medidas e de valores, os conteúdos incluíam: tempo: dias da semana, dia, hora e o uso do relógio; valores monetários: identificação de moedas e cédulas até 10 cruzeiros.

Para o ensino de geometria, os alunos deveriam ser estimulados a manipular e identificar figuras planas como retângulo, quadrado, triângulo e círculo e sólidos geométricos como esfera, cilindro e cubo.

Para a 2ª série, os conteúdos foram:

Quadro 10: Currículo para matemática na 2ª série

PROGRAMA	
Conjuntos	Elementos do conjunto
	Relação de pertinência
	Operações de interseção e união
	Tipos de conjunto
Números naturais	Números cardinais
	Números ordinais
	Unidade e dezena
	Fatos fundamentais da adição
	Fatos fundamentais da subtração
	Fatos fundamentais da adição e da multiplicação
	Problemas simples
Números racionais (fração)	Não há descrição de conteúdos
Medidas e Valores	Comprimento
	Volume e massa
	Tempo
	Valor
	Símbolos matemáticos
Geometria	Não há descrição de conteúdos
Numerais romanos	Não há descrição de conteúdos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Dourados (1978).

Para o ensino de conjuntos, o professor deveria ensinar o aluno a identificar os elementos de um conjunto e utilizar os símbolos “existe” ($\exists$) e “não existe” ($\nexists$). Além disso, os alunos deveriam aprender a identificar os sinais de operação de interseção ($\cap$) e união ($\cup$) entre conjuntos. O ensino de símbolos incluía distinguir e empregar maior ($>$), menor ($<$), diferente ($\neq$) e igual ($=$)

No ensino de números, os alunos deveriam aprender a ler e utilizar os números até 100. Para os números ordinais, o ensino se limitava até o vigésimo. Também, era necessário abordar os conceitos de dezena e de unidade. O professor deveria ensinar as operações adição e de subtração, utilizando a colocação vertical com até dois algarismos, além de introduzir os fatos fundamentais da multiplicação e da divisão. O conceito de números racionais não era formalizado, sendo abordado apenas de forma prática por meio dos conceitos de metade e um quarto.

No tópico de medidas e valores, os conteúdos incluía: comprimento, com o ensino dos conceitos de metro e centímetros para medir objetos simples; volume e massa, com a introdução ao litro como unidade de volume e ao quilograma como

unidade de massa; tempo, com o ensino do conceito de mês semana, dias da semana hora e minuto; valores monetários, com o ensino aos alunos de como manipular moedas e cédulas até 50 cruzeiros e fazer operações de adição e subtração.

Para a geometria, os alunos deveriam desenhar de figuras planas como retângulo, quadrado, losango, triângulo e circunferência. O ensino de números romanos deveria ser até XII.

Para a 3ª série, a matemática a ensinar foi:

Quadro 11: Currículo para matemática na 3ª série

PROGRAMA	
Conjuntos	Tipos de conjuntos (vazio, unitário, finito e universo)
	Representação de conjunto
	Operações entre conjuntos (união, interseção e complementação)
Números naturais	Números cardinais
	Números ordinais
	Adição e subtração
	Multiplicação e divisão
	Problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão
	Fatos fundamentais da adição e da multiplicação
Números racionais (fração)	Representação de frações
	Adição de frações de denominadores iguais
Medidas e Valores	Comprimento (múltiplo e submúltiplo do metro)
	Volume e massa
	Tempo
	Sistema monetário brasileiro
Geometria	Figuras planas
	Perímetro
	Sólidos Geométricos
Numerais romanos	Não há descrição de conteúdos

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Dourados (1978).

No ensino de conjuntos, os alunos deveriam ser capazes de identificar diferentes tipos de conjunto vazio, unitário, finito e universo e representar seus elementos colocando-os entre chaves. Também, deveriam aprender a identificar e a empregar os sinais de relação de operações entre conjuntos, incluindo maior (>),

menor ($<$), igual ($=$), diferente ($\neq$), união ($\cup$), interseção ($\cap$) e pertinência ($\in$) e não pertinência ($\notin$).

O vocabulário relacionado aos números ordinais deveria ser ensinado até o centésimo. Era esperado que os alunos conhecessem a nomenclatura das operações de adição e de subtração, distinguíssem seus termos e realizassem as operações de adição e de subtração colocando em vertical com até 4 algarismos. No que se refere à multiplicação e divisão, os alunos deveriam conhecer e utilizar os fatos fundamentais dessas operações e realizar cálculos com até dois algarismos.

O ensino de frações deveria ser introduzido por meio de figuras que representassem conceitos como inteiro, metade, terços, quartos, quintos e décimos. Os alunos deveriam ser capazes de representar frações conhecidas, indicando o numerador e denominador e realizar operações de adição com frações de mesmo denominador.

Quanto às medidas e valores, os conteúdos incluíam o uso correto de medida, como centímetro, metro e quilômetros e a realização de equivalência entre essas medidas. O litro deveria ser ensinado como unidade de volume, associado a produtos do cotidiano, enquanto os de gramas e quilogramas deveriam ser contextualizados como quantificações de massas em situações práticas. O tempo deveria ser abordado com o uso dos termos como dias da semana, semanas, quinzenas, meses, semestres, anos, horas e minutos. O ensino do sistema monetário, por sua vez, deveria envolver atividades relacionadas a situações práticas de compra e venda.

Em geometria, os alunos deveriam aprender a desenhar figuras planas como quadrado, retângulo, losango, triângulo e círculo, bem como calcular o perímetro do retângulo e quadrado. Além disso, deveriam identificar os sólidos geométricos incluindo o cubo, o paralelepípedo, a pirâmide, o cilindro, o cone e a esfera. Por fim, o ensino de números romanos deveria ser realizado até vinte.

Com relação ao ensino de matemática para a 4ª série:

Quadro 12: Currículo para matemática na 4ª série

PROGRAMA	
Conjuntos	Tipos de conjuntos (vazio, unitário, finito e universo)
	Representação de conjunto
	Operações entre conjuntos (união, interseção e complementação)

Números naturais	Números cardinais e ordinais
	Adição
	Propriedades da adição
	Subtração
	Propriedades da subtração
	Multiplicação
	Múltiplos
	Divisão
	Problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão
Números racionais (fração)	Frações
	Adição e subtração de frações de denominadores iguais
	Decimais
Medidas e Valores	Comprimento (múltiplo e submúltiplo do metro)
	Tempo
	Sistema monetário brasileiro
Geometria	Ponto e reta
	Curvas simples e fechadas
	Figuras planas
	Sólidos Geométricos
	Polígono
	Perímetro
Área	
Numerais romanos	Não há descrição de conteúdos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Dourados (1978).

Para o ensino de conjuntos, o professor deveria retomar os conteúdos descritos para a 3ª série, acrescentando novas formas para representar conjuntos, com uso de chaves e diagramas. Ademais, era orientado a ensinar os alunos a identificar e a usar os sinais de relação entre conjuntos: união, interseção, complementação e pertinência.

No ensino de números naturais, o objetivo era que os alunos aprendessem a ler e escrever até um milhão. Em relação aos números ordinais, o vocabulário e o uso correto deveriam ser ensinados até o milésimo. O professor também deveria ensinar a compor e decompor os números, identificando unidades, dezenas, centenas e milhares. Era necessário abordar as propriedades da adição (fechamento, comutativa, associativa e elemento neutro) e ensinar os alunos a resolver sentenças matemáticas de adição na disposição vertical com números de até quatro algarismos. Para a operação subtração, o conteúdo incluía a identificação de seus termos (minuendo,

subtraendo e resto). O professor deveria ensinar os fatos fundamentais da subtração e resolver operações verticais com números até quatro algarismos.

O ensino da operação multiplicação incluía identificação dos termos multiplicando, multiplicador e o produto, junto com a resolução de operações envolvendo até três algarismos. Os alunos também deveriam aprender a identificar os múltiplos de um número dado. Para o ensino da operação divisão, o conteúdo abrangia a identificação dos termos dividendo, divisor e o quociente, com operações realizadas com divisores de até dois algarismos. Ao final, os alunos deveriam ser capazes de resolver problemas que envolvessem uma única operação ou combinações de operação adição, subtração, multiplicação e divisão.

O ensino de frações era voltado à representação por escrito do número inteiro, meio, terço, quartos, quintos, sextos, sétimos, oitavos, nonos e décimos identificando o numerado e o denominador. Os alunos deveriam ser capazes de ordenar frações crescentes e decrescentes, além de realizar operação de adição e de subtração com denominadores iguais. Para o ensino de números decimais, os alunos deveriam saber aprender a identificar os décimos, centésimos, milésimos, realizando operações de adição e de subtração com números decimais até a casa dos milésimos e operações de multiplicação e divisão até a casa do décimo.

Para medidas e valores do comprimento, tempo e sistema monetário, as descrições são as mesmas da 3ª série, acrescidas da aplicação em problemas do cotidiano. Em geometria além dos conteúdos da 3ª série, foi incluído o ensino de polígonos e sua classificação conforme número de lados (triângulo, quadriláteros, pentágonos e hexágonos). O cálculo do perímetro de quadriláteros deveria ser abordado, assim como o cálculo de áreas de retângulos e quadrados, contextualizando problemas práticos como achar a área da sala de aula ou terreno da escola. Para o ensino dos números romanos, os professores deveriam ensinar as 7 letras da numeração romana fazendo correspondência com a numeração arábica.

A bibliográfica utilizada, Dourados (1978), contempla 22 obras, incluindo consultas a currículos de outros estados, orientações da Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso e os livros recomendados para o ensino de matemática. Na ausência de um livro específico para o professor e “não contando com muitas orientações metodológicas da Secretaria da Educação” (Silva, 2019, p. 111), podemos inferir que a *matemática para ensinar* estava condicionada a sua formação inicial.

O professor deveria “reorganizar” seu conhecimento e adaptá-lo às orientações fornecidas no guia de Dourados (1978), cabendo a ele elaborar estratégias para ensinar os conteúdos. O livro poderia servir como um recurso para ajudá-lo mesmo não sendo um manual exclusivo para o professor.

Como vimos no início deste capítulo, o guia curricular de Dourados (1978) menciona que o documento poderia auxiliar as escolas rurais. No entanto, Silva (2019, p.133), aponta que “nenhuma das matérias e nenhum dos seus respectivos conteúdos se aproximavam do universo do meio rural”.

Ainda, segundo Silva (2019), os professores tinham à disposição apenas recursos como quadro negro, livros didáticos, mimeógrafos, cartilhas¹⁶ e livros para os alunos sendo estes “com conteúdo da área urbana” (idem, 2019, p.114) e também eram distribuídos livros literários.

A partir da análise desse guia depreendemos que a *matemática a ensinar* presente neste guia curricular revela nuances do Movimento da Matemática Moderna (MMM) como a introdução do ensino dos conjuntos e a linguagem simbólica por meio sequência e graduação. A sequência e a graduação identificadas no guia curricular de Dourados (1978) estão sendo entendidas conforme as proposições de Moraes, Bertini e Valente (2021).

Nesse sentido, podemos entender por sequência um item pertencente a um conjunto ordenado de temas que o professor deveria ensinar e a graduação indica a estruturação do tema (num sentido de progressão e níveis). Existem as categorias de significado, que dizem respeito à maneira como o professor deveria referir um tema. Os exercícios e problemas se referem às respostas esperadas pelo professor. É necessário frisar que exercícios e problemas não podem ser verificados no guia em questão.

O guia curricular de Dourados (1978) organiza os conteúdos por sequência, como conjuntos, números naturais, números racionais, medidas e valores, geometria e números romanos não delimitado temporalmente por bimestres ou semestres – consta esse tipo de informação no guia. Dentro desses temas, os conteúdos foram trabalhados por níveis, estabelecendo uma sequência, significado e graduação.

Por exemplo, no caso de conjuntos, o professor inicia o ensino na 1ª série com a identificação de elementos dos conjuntos, construção e diferenciação de conjuntos.

¹⁶ Cartilha “Caminho Suave” apontado por Silva (2019), 1ª e 2ª séries nos anos de 1970 e 1980, e muito lembrado nas entrevistas pelas professoras realizados por ele.

Na 2ª série, ele avança com os mesmos conteúdos do ano anterior, acrescentado a identificação dos sinais de operação de interseção e união. Na 3ª série, os conteúdos são retomados com acréscimo da utilização simbologia para representar as operações entre conjuntos. Nas séries anteriores, o ensino dos símbolos era tratado separadamente dos conjuntos. Na 4ª série, os conteúdos do ano anterior são retomados, acrescentando-se o ensino da representação de conjuntos com chaves e diagramas.

Inferimos que os conteúdos divididos por temas foram trabalhados com graduação, de modo que os conteúdos a serem ensinados foram do ano anterior acrescidos de novos conteúdos, proporcionando um significado à aprendizagem ao acrescentar novos temas, aumentando a complexidade do conteúdo anterior junto a novos temas.

O documento de Dourados (1978) foi elaborado pelo município. Para verificar seu alinhamento com os documentos elaborados pelo estado, na próxima seção é analisado um teste especial elaborado por professores do estado para alunos da 3ª e 4ª série com pendências no histórico escolar.

3.2 A MATEMÁTICA PRESENTE NO TESTE ESPECIAL NA DÉCADA 1970

Concordamos com Bertini, Gomes e Oliveira (2018) que provas e exames fazem parte da cultura escolar, podendo ser documentos auxiliares na investigação da matemática do ensino, uma vez que envolvem vestígios das relações dinâmicas entre o que é prescrito oficialmente e ao que é efetivamente praticado nas escolas.

Considerando que “as provas e exames participaram dessas relações dinâmicas tanto na medida em que fazem uso, na sua composição daquilo que é previsto ou proposto, como na medida em que colaboram na definição que será previsto ou proposto” (Bertini, Gomes e Oliveira, 2018), é possível analisar seu papel na prática escolar.

Para examinar um aspecto dessa dinâmica no contexto da prescrição, encontramos no arquivo da Escola Estadual São José, na pasta “testes especiais”,

diversos ofícios, orientações e rascunhos de teste correspondente à 3ª e 4ª séries. Esses ofícios¹⁷ são circulares internos, datados de 1977, 1979 e 1980.

Figura 5: Pasta de “testes especiais”



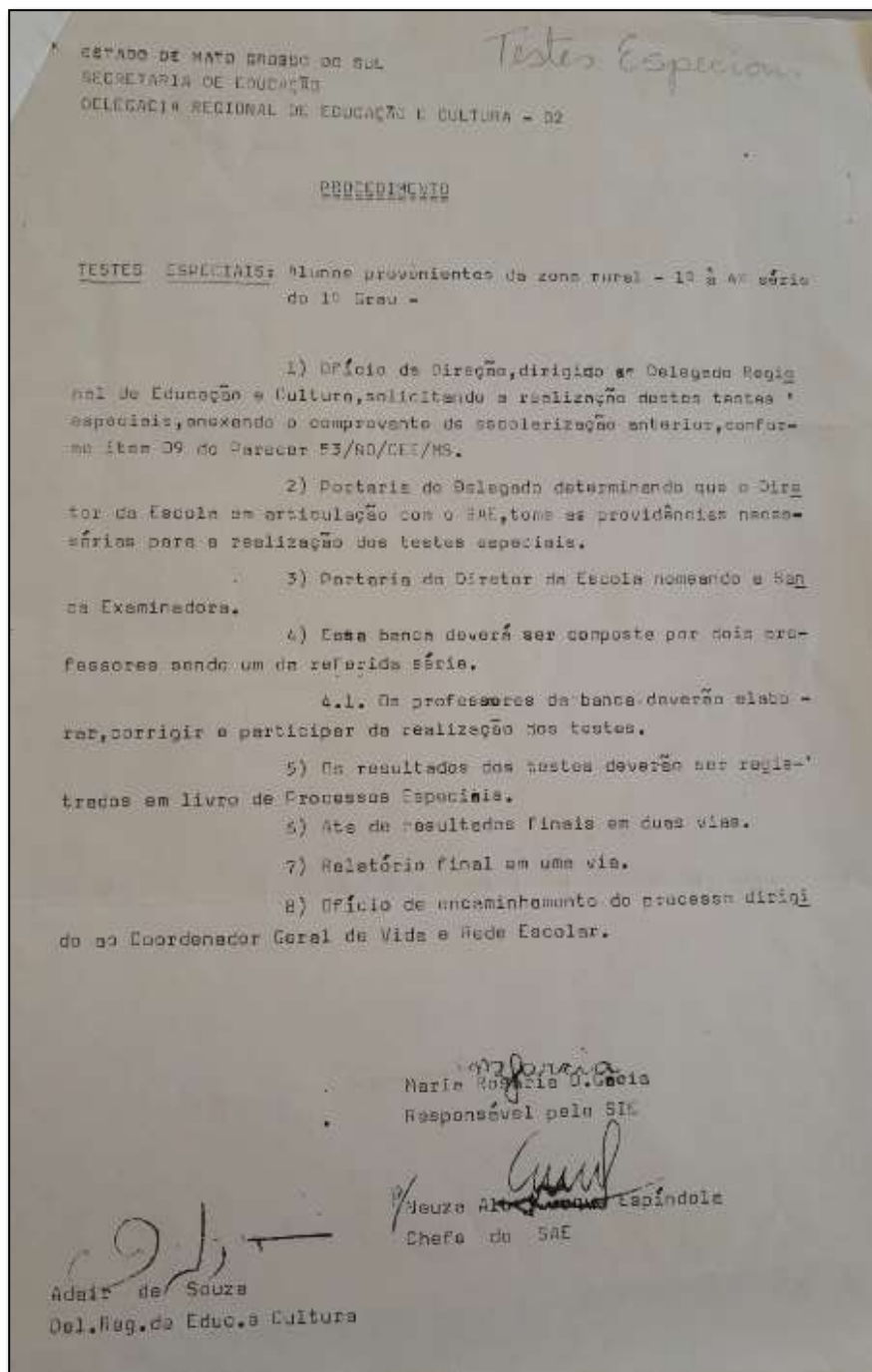
Fonte: Arquivo E.E São José.

O teste especial correspondia a uma prova aplicada ao aluno com objetivo de regularizar alguma pendência em seu histórico escolar, por exemplo, casos de alunos provenientes da zona rural sem registro ou de alunos oriundos de outros estados que não possuíam registro de notas em alguma série.

Conforme o Ofício nº 13/80, destinado à Escola de 1ª Grau São José, (atualmente E.E São José) e encontrado na pasta de “testes especiais”, havia instruções detalhadas sobre o procedimento para realização do teste especial, conforme ilustrado na Figura 6.

¹⁷ Os ofícios não possuem relação entre si, mas todos tratam de assuntos relacionados a testes especiais, desde as instruções sobre como fazer o teste, a designação do professor para elaboração do teste e o motivo do pedido de teste especial de cada aluno.

Figura 6: Ofício Circular nº 13/80 - procedimento para realização de teste especial



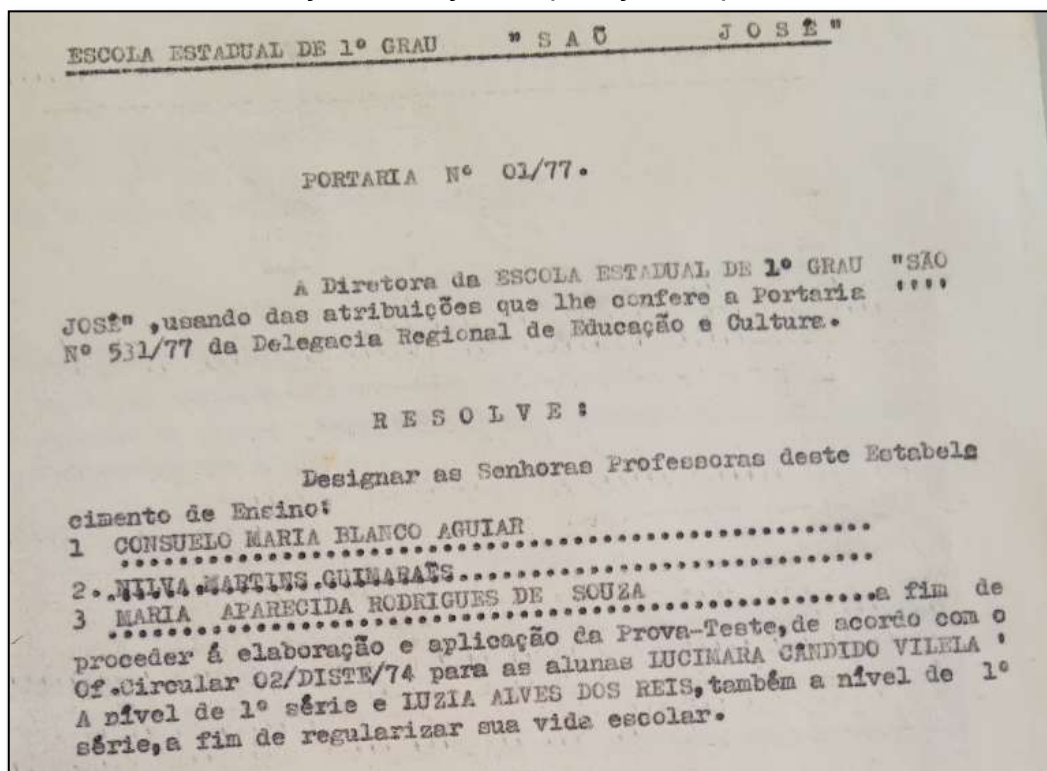
Fonte: Arquivo E.E São José – pasta “testes especiais”.

O ofício localizado é datado de 17 de julho de 1980. A escola deveria solicitar o teste especial à Delegacia¹⁸ Regional de Educação e Cultura, que designaria um

¹⁸ É importante ressaltar que, conforme vimos em *A EDUCAÇÃO APÓS A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL*, a Secretaria de Educação e seus respectivos órgãos e suas entidades ainda não haviam sido nomeados como principal gestora(s) dos assuntos educacionais de MS. A

professor responsável pela elaboração, aplicação e correção do teste. O resultado deveria ser registrado no livro de “processos especiais”, ao final, um processo seria gerado e encaminhado ao Coordenador geral da vida e rede escolar. A Figura 7 é um exemplo de designação de professor para elaboração, aplicação e correção do teste.

Figura 7: Portaria nº 01/77 – Exemplo de designação de professores para elaboração, correção e aplicação de prova-teste



Fonte: Arquivo E.E São José – pasta “testes especiais”.

Como mencionamos anteriormente, encontramos provas para 3ª e 4ª séries, mas elas estavam no formato de rascunho, escritas manualmente em folhas pautadas. Por se tratar de esboço feito pelos professores, conjecturamos que os “teste especiais”, encontrados por nós, referentes à 3ª e à 4ª séries, datam de 1978 a 1980. Apesar de os manuscritos não possuírem data exata, observamos registros manuscritos (Figura 8) que incluem esboço dos nomes dos alunos, as notas de cada teste, as séries correspondentes e as portarias relacionadas a cada caso.

nomenclatura “delegacia” era proveniente da gestão da Secretaria de Educação e Cultura de MT. Este órgão era um polo responsável por assuntos educacionais de uma determinada região dentro estado.

Figura 8: Esboço notas do teste especial 1978

The figure consists of two photographs of handwritten student records from 1978. The top photograph shows a header '1978' and a table with columns 'Série', 'Nota', and 'Participação'. The bottom photograph shows a table with columns 'Série', 'Nota', and 'Participação' for various students.

Série	Nota	Participação
1ª	10/10	100/100
2ª	10/10	100/100

Série	Nota	Participação
1ª	50	03/79 - 1500
2ª	60	1451/79 - 1312
3ª	50	1305/79 - 1360
4ª	50	1460/79 - 1315
5ª	50	1002/79 - 1319
6ª	55	1305/79 - 1360

Fonte: Arquivo E.E São José – pasta “testes especiais”.

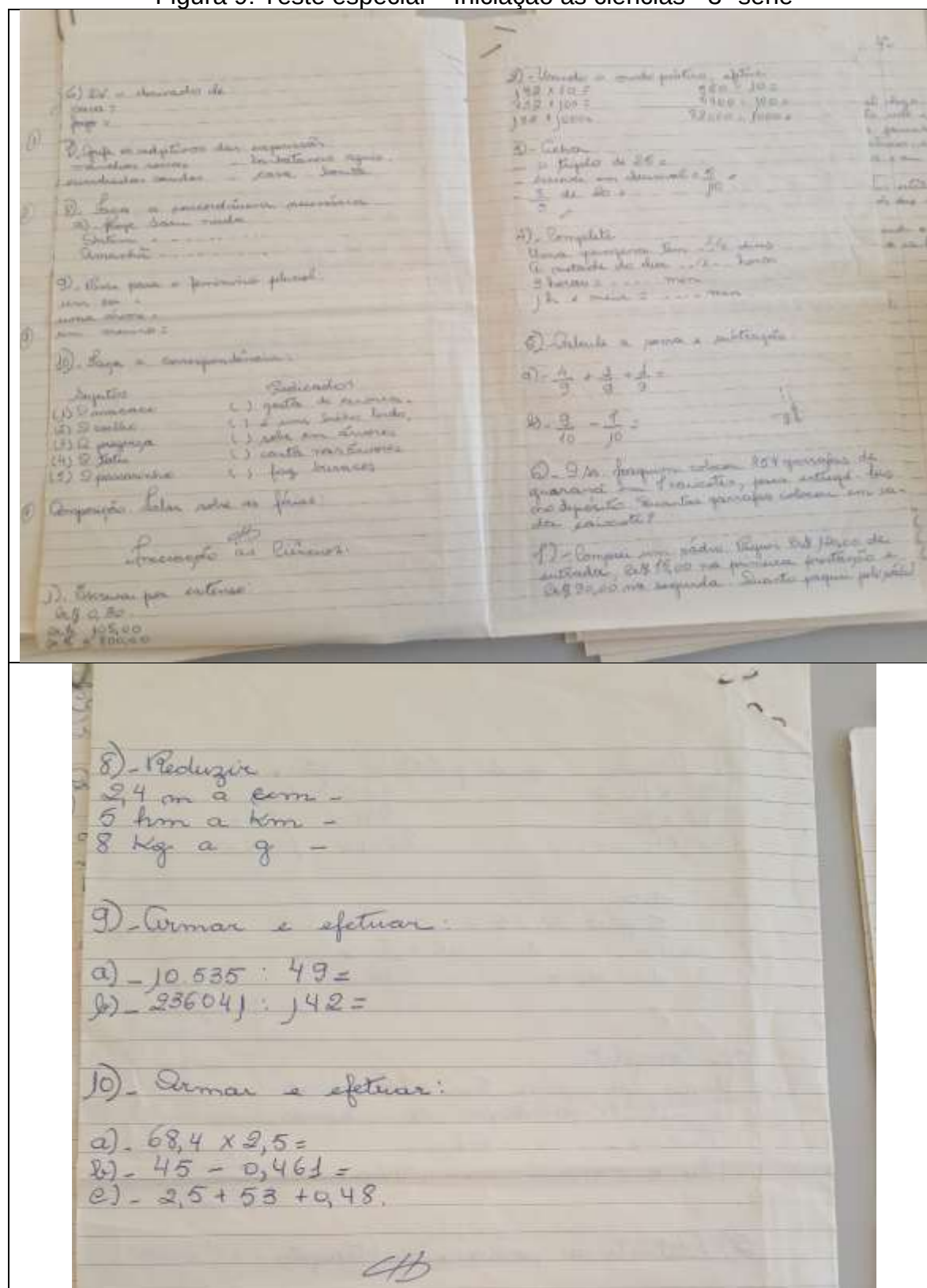
Os registros de notas seguem as portarias emitidas entre os anos de 1978 e 1980. Em alguns casos, aparece a nota final do aluno; em outras, ela está dividida em três partes. Quanto a isso, inferimos que corresponderem às disciplinas Comunicação e Expressão, Iniciação às Ciências e Integração Social. Para este trabalho, focamos apenas no eixo Iniciação às Ciências, analisando apenas a matemática.

Para a elaborar uma prova, podemos inferir que o professor deveria selecionar assuntos considerados fundamentais para série específica, com objetivo de regularizar a situação do aluno, ou seja, preencher as lacunas existentes no histórico escolar do aluno. A Figura 9 mostra uma parte do teste especial, onde selecionamos apenas a matemática.

Neste sentido, cabe analisar a articulação entre o guia curricular analisado no item 3.1 O GUIA CURRICULAR: PROGRAMA DE ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1978 PARA DOURADOS MS e as provas encontradas no arquivo da E.E São José. Ambos são objetos da cultura escolar e nos “fornecem indícios daquilo que acontece no interior da escola e sobre a relação que os professores estabelecem com as normas, orientações e leis que lhe são impostas” (Bertini; Gomes; Oliveira, 2018).

Para a análise deste documento, partimos da seguinte questão: quais saberes matemáticos estavam sendo considerados para avaliar a aprendizagem dos alunos e determinar sua aprovação?

Figura 9: Teste especial – Iniciação as ciências - 3ª série

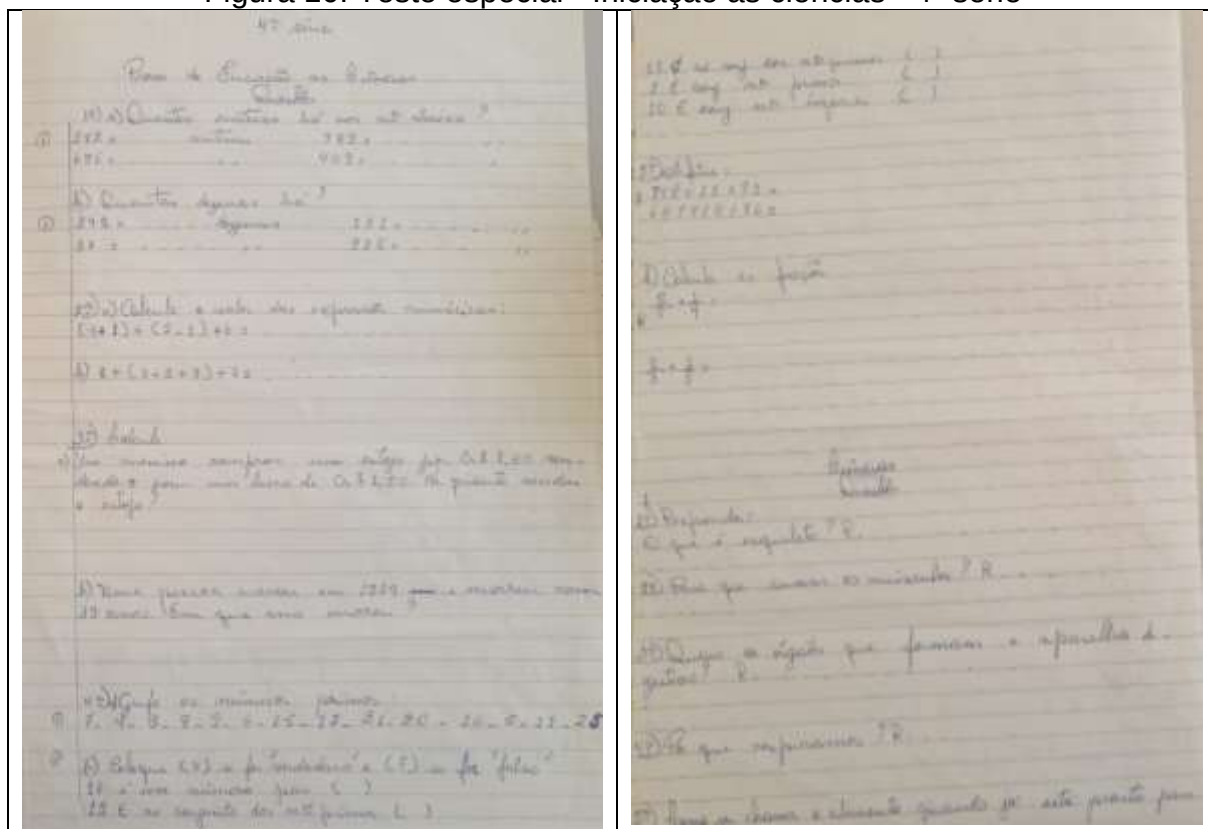


Fonte: Arquivo E.E São José - pasta "testes especiais".

A prova da 3ª série, apresentada na Figura 9, é composta por 10 atividades, incluindo: escrita de números por extenso utilizando o sistema monetário da época, multiplicação e divisão com 2, 3 e 4 algarismos, identificação de dias da semana e horas, soma de frações com o mesmo denominador, problemas do cotidiano envolvendo adição e subtração, conversão de unidades de medidas, adição, subtração e multiplicação de números decimais.

Todos os conteúdos identificados na Figura 9 correspondem aos previstos no guia curricular de Dourados (1978), com exceção do exercício 8 relacionado à conversão de unidades. Essa habilidade estava prevista para ser ensinada na 4ª série. É possível inferir ainda, a ausência de exercícios relacionados a conjuntos e à linguagem simbólica. Podemos depreender um alinhamento entre as orientações de documentação oficial e a prática escolar, ainda que com pequenas discrepâncias.

Figura 10: Teste especial - Iniciação as ciências - 4ª série



Fonte: Arquivo E.E São José - pasta "testes especiais".

A Figura 10: Teste especial - Iniciação as ciências - 4ª série, é composta por 5 exercícios, os quais incluem: identificação de centenas, resolução de expressões numéricas, problemas de situações cotidianas envolvendo sistema monetário,

identificação de números primos, questões do tipo verdadeiro ou falso relacionadas à linguagem simbólica e conjuntos, além de operação de multiplicação e divisão e soma de frações com denominador diferente.

Todos os conteúdos presentes na Figura 10 correspondem aos previstos no guia curricular de Dourados (1978), com exceção do ensino de números primos e das operações com frações de denominador diferentes, que não constam no currículo para as séries de 1^a à 4^a séries do 1^o grau.

Verificamos, em ambas as provas analisadas a ausência de exercícios relacionados ao ensino de geometria e de números romanos, mesmo que esses conteúdos estavam previstos no guia curricular de Dourados (1978).

Para o próximo capítulo, apresentamos as primeiras orientações para o ensino de 1^o grau e para a formação de professores para o magistério de 2^o grau (1^a à 4^a séries) elaborados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do sul para a década de 1980. A análise dessas orientações permitirá identificar transformações ocorridas no ensino e na formação de professores.

4. CAPÍTULO 4: AS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL NA DÉCADA DE 1980

Como apresentado no item *0 A EDUCAÇÃO APÓS A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL*, os assuntos relacionados à educação sul-mato-grossense passaram a ser elaborados e fiscalizados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, criada pela Lei nº 117, de 30 de julho de 1979. Em 1980, essa secretaria elaborou seu primeiro Plano Estadual de Educação (PEE), juntamente com os currículos para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) e a formação de professores no magistério de 2º grau (1ª à 4ª série).

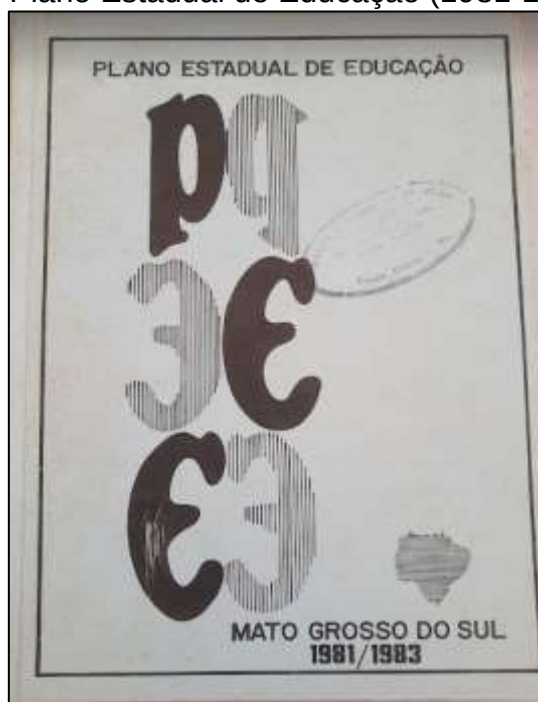
Este capítulo está subdividido em seis partes que analisam as finalidades e as apropriações realizadas pela escola para incorporar, no ambiente escolar, os materiais produzidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso Sul.

4.1 O I PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1981-1983)

O Plano Estadual de Educação¹⁹ (1981 -1983) foi autorizado pela deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 84, de 09 de outubro de 1980. O documento possui 83 páginas e está dividido em: apresentação; introdução; os grandes rumos da educação do estado de Mato Grosso do Sul; diagnóstico (características físicas, regionais, demográficas e economia); características educacionais; diretrizes para educação no meio rural e periferia urbana; administração do sistema; e valorização dos recursos humanos, desenvolvimento cultural, avaliação e anexos. O exemplar utilizado está disponível na E. E. São José.

¹⁹ Elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Figura 11: Plano Estadual de Educação (1981-1983)



Fonte: Arquivo da E. E São José.

O I Plano Estadual de Educação foi elaborado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e a pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a cooperação técnica do Ministério da Educação e Cultura, o primeiro (PEE), contou com a participação da Federação dos Professores, de Instituições de Ensino Superior, das Secretarias Municipais de Educação, das Delegacias Regionais de Educação e Cultura, de órgãos federais, estaduais, municipais e particulares e da comunidade.

O primeiro PEE de Mato Grosso do Sul foi embasado em um diagnóstico das realidades regionais do Estado, em articulação com o III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980/1985) e em consonância com as prioridades definidas pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/1985). Seu objetivo era estabelecer referências “para o estabelecimento e o desencadear de uma 'nova' ação educativa para um “novo” Estado” (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.6).

O plano buscou “subsidiar a elaboração de programas e projetos educacionais, que possam contribuir para a expansão e melhoria da educação e minimizar as desigualdades sociais em Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.6). Para isso, contou com a participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio dos Centros Universitários, nas “regiões-polo de Aquidauana, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Campo Grande onde foram realizados Seminários

Regionais de Ensino de 2º grau, envolvendo docentes, alunos e a comunidade” (Mato Grosso do Sul, 1980, p.8).

O plano visou, atender às metas prioritárias estabelecidas pelo III Plano Setorial de Educação e Cultura, buscando diagnosticar em termos físicos, demográficos, econômicos e educacionais a realidade do Estado estabelecendo diretrizes, prioridades, objetivos, mecanismos de ação e avaliação para a Educação no Meio Rural e Periferias Urbanas. A Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul propôs uma “educação humanística e democrática, voltada para a valorização do homem, tornando-o sujeito de sua própria realização e agente na promoção de sua comunidade” (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.8).

Assim, o Governo do Estado e a Secretaria de Educação direcionaram suas ações para a universalização do ensino de 1º grau, a valorização de recursos humanos e o “atendimento à população carente através de educação não formal, visando ao maior envolvimento comunitário nas ações educativas, adaptadas às reais necessidades regionais” (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.8). Os problemas apresentados no ensino de 1º grau no momento de implantação o I PEE eram diversos como:

- Pouco conhecimento do professor em métodos de alfabetização;
- Carência de corpo docente habilitado;
- Inadequação entre a formação específica e a atuação docente;
- Classes numerosas;
- Alto índice de evasão e reprovação;
- Inadequação curricular para atendimento à clientela do período do noturno e diurno;
- Ausência do serviço de orientação educacional;
- Inadequação do sistema de avaliação, principalmente a recuperação em todos os níveis de ensino;
- Número de escolas estaduais insuficiente para atender à demanda da população escolarizável. (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 54)

Para solucionar essas situações, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares de Ensino de 1º grau (1ª à 4ª série), inicialmente implantadas em Campo Grande e nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Três Lagoas, Dourados, apenas às 1ª séries. Em caráter experimental, as 4ª séries foram implantadas em algumas escolas de Fátima do Sul e Paranaíba. Em outros nove municípios manteve-se o ensino tradicional, com escolas que adotavam múltiplas disciplinas e/ou áreas de estudo.

Foi desenvolvido o Programa Alfa²⁰, distribuído em 17 unidades localizadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Aparecida do Taboado, Bandeirante, Cassilândia, Coxim, Campo Grande, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Miranda, Paranaíba, Pedro Gomes, Ponta Porã, Rio Brilhante, Rio Verde de Mato Grosso, Selvíria e Três Lagoas. O Programa Alfa foi desativado com a implantação das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) em todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

A educação no I PEE teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da população e superação das situações de marginalidade a partir de ações comunitárias que integrassem setores formais e informais das áreas socioeducativas, culturais e produtivas (Mato Grosso do Sul, 1980a) Para melhoria no ensino primário, foram traçados vários objetivos específicos, dos quais destacamos:

- Assegurar ao escolar do 1º grau, formação geral compatível com as necessidades e potencialidades do meio, tornando-o agente de transformação social;
- Reduzir os índices de evasão, repetência e transferência do aluno;
- Possibilitar condições de terminalidade antecipada a nível de 4ª série, com vistas à integração ao trabalho;
- Fortalecer a ação de Órgãos Municipais de Educação e Cultura através de apoio técnico e financeiro; (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 57)

Para atingi-los, o plano traz os mecanismos de ação, entre eles destacamos:

- Mobilização e envolvimento na ação educativa, de órgãos governamentais que prestam assistência médica, odontológica, alimentar e social;
- Implantação e implementação das APMs e incentivo ao desenvolvimento de associações comunitárias;
- Adequação das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau às necessidades da comunidade; (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 58).

O plano tinha como objetivo fortalecer a conexão entre as escolas e as famílias, buscando aprimorar o atendimento educacional não convencional, especialmente para crianças em idade pré-escolar e no 1º grau. Havia um enfoque na formação de alunos do 1º grau, com intuito de torná-los agentes de transformação social, adequando sua educação às necessidades locais.

²⁰ O programa Alfa teve foi desenvolvido em diversos estados do Brasil na década de 1970 com a finalidade de minimizar o fracasso escolar e diminuir o número de reprovações na 1ª série do 1º grau (Bernardes, 2002).

Para alcançar esses objetivos, propôs-se a redução dos índices de evasão, repetência e transferência, possibilitando a conclusão antecipada da 4ª série e preparando os alunos para a integração precoce ao trabalho. Considerou-se a melhoria e a adequação da merenda escolar aos recursos, bem como o fortalecimento das instituições de educação e cultura municipais por meio de suporte técnico e financeiro.

Quanto aos problemas no Ensino de 2º grau, o documento aponta:

- os cursos foram implantados sem atender às condições mínimas de funcionamento que lhes assegura um eficiente rendimento qualitativo e quantitativo;
- os cursos não atendem às necessidades e peculiaridades locais e regionais;
- a rede física apresenta deficiências de equipamentos escolares e instalações pouco adequadas para disciplinas de formação especial;
- permanência ociosa de equipamentos escolares por falta de conhecimento de sua montagem, uso e/ou manutenção;
- os currículos são inadequados à realidade socioeconômica e cultural da região;
- dificuldade de realização de estágio, por parte do estabelecimento de ensino, prejudica a "performance" dos cursos técnicos;
- os cursos recebem clientela sem a devida informação sobre os objetivos dos mesmos e do papel socioeconômico do técnico de 2º grau no mercado de trabalho;
- existência de habilitações semelhantes ocasionam saturação no mercado de trabalho;
- inadequação do currículo do curso de habilitação para o Magistério de 1º grau;
- inexistência de uma política de aproveitamento de egressos das habilitações profissionais de Mato Grosso do Sul;
- ingerência política na criação de cursos (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.56).

Com base nos indícios encontrados no I PEE (Mato Grosso do Sul, 1980a), constatou-se que os cursos oferecidos no ensino de 2º grau não atendiam às condições mínimas necessárias para um funcionamento adequado. Os programas oferecidos não refletiam suficientemente as peculiaridades e necessidades locais, resultando em uma desconexão entre a formação proporcionada e as demandas regionais específicas.

As escolas possuíam problemas de infraestrutura inadequada, como a falta de equipamentos apropriados e instalações especializadas, o que limitava a capacidade de oferecer um ensino adequado. Outro aspecto crítico era a dificuldade em organizar estágios práticos voltados à formação técnica, comprometendo a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Essa lacuna era agravada pela ausência de

informações aos alunos sobre os objetivos dos cursos e o papel dos técnicos no mercado de trabalho, o que gerava expectativas desalinhadas e menor engajamento dos estudantes.

Diante desses desafios, tornou-se necessário uma reformulação dos programas de ensino em Mato Grosso do Sul. Essas mudanças deveriam não apenas melhorar as condições físicas e de recursos disponíveis, mas também promover uma maior integração dos currículos com as reais demandas do mercado e da comunidade local.

Para alcançar melhoria no ensino secundário, foram traçados vários objetivos específicos, dentre os quais destacamos:

- Proporcionar aos educandos desse grau, educação geral e formação profissional, possibilitando não só o ingresso no mercado de trabalho como o real aproveitamento e ampliação das oportunidades de trabalho;
- Valorizar e dar assistência técnico-pedagógica aos agentes educacionais;
- Implantar habilitações condizentes com as reais necessidades do educando e da região;
- Promover a articulação com órgãos e unidades de produção, que possam fornecer, com certa periodicidade, informações que possibilitem a flexibilidade e mutabilidade de estrutura de habilitações oferecidas; (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 59)

Tendo como mecanismos de ação:

- Adequação do currículo às reais necessidades do educando, da comunidade e da região;
- Envolvimento da universidade e de outras instituições na atualização constante do diagnóstico da realidade regional que leve propostas de atuação ao meio;
- Promoção de campanhas que favoreçam a integração escola/empresa para absorção de estagiários;
- Melhoria das instalações existentes e de recursos didático-pedagógicos;
- Revitalização da habilitação em magistério para o ensino de 1º grau de acordo com as novas propostas metodológicas;
- Adequação do calendário às atividades produtivas e socioculturais (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 59).

Para o ensino secundário, os objetivos incluíam proporcionar uma educação geral integrada à formação profissional, visando facilitar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Havia um foco na implantação de habilitações que refletissem as necessidades reais dos alunos e das especificidades regionais, promovendo maior cooperação entre escolas e unidades produtivas locais. Esses esforços seriam sustentados por uma constante adequação curricular às demandas comunitárias e

regionais, e pelo envolvimento de instituições de ensino superior na atualização contínua dos diagnósticos regionais. Para a formação de professores no magistério de 2º grau para o ensino de 1º grau, buscou-se a revitalização desta habilitação com a inserção de novas propostas metodológicas.

A valorização dos recursos humanos foi compreendida como um “processo de melhoria do desempenho profissional” (Mato Grosso do Sul, 1980a, p.66) e os objetivos gerais incluíam:

- Modernizar a organização do Sistema através da melhoria do nível de desempenho do corpo técnico-administrativo;
- Valorizar os recursos humanos como agentes do processo, de modo a corresponder às reais necessidades do Sistema Estadual de Ensino;
- Cooperar com os Órgãos regionais e municipais de educação objetivando a melhoria técnica, pedagógica e administrativa do Sistema. (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 66)

Em 1980, o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul priorizou a valorização dos recursos humanos como essencial para o aprimoramento do desempenho profissional no âmbito educacional. Esse enfoque foi considerado fundamental para a modernização da estrutura administrativa e técnica das escolas e demais órgãos educacionais.

A valorização dos recursos humanos envolvia vários aspectos, desde a formação e atualização contínua dos professores até a melhoria da gestão e da supervisão educacional. O plano estabeleceu objetivos gerais direcionados à modernização do sistema educativo, promovendo o desenvolvimento do corpo técnico-administrativo.

Houve um esforço contínuo para melhorar os aspectos técnicos, pedagógicos e administrativos, por meio de parcerias e cooperação com órgãos educacionais regionais e municipais. Entre os objetivos específicos, destacara-se:

- Atuar junto às agências para formação de recursos humanos visando a habilitação de professores para a educação pré-escolar, 1º grau e 2º grau (regular e supletivo) e educação especial de acordo com as necessidades regionais;
- Promover a habilitação do pessoal leigo das escolas rurais em convênio com as municipalidades;
- Atualizar o pessoal docente e técnico-administrativo do sistema;
- Redimensionar o serviço de supervisão escolar e orientação educacional;
- Revigorar o processo de planejamento, programação, execução, acompanhamento, controle e avaliação, dando-se ênfase à participação em todos os níveis;

- Treinar pessoal para desenvolver conteúdo e metodologia em cursos dirigidos a adolescentes e adultos, face às necessidades locais e regionais do mercado de trabalho com vistas à educação formal e informal;
- Treinar pessoal de apoio junto à comunidade para a educação pré-escolar e para o ensino de 1º grau (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 69).

Dentro dos objetivos específicos, o plano propôs atuar em parceria com agências voltadas à formação de recursos humanos, buscando adequar a formação dos professores às necessidades regionais para todos os níveis de educação, incluindo o pré-escolar, ensino de 1º grau, ensino de 2º grau e educação especial.

A habilitação dos professores leigos das escolas rurais, por meio de convênio com as municipalidades, foi definida como uma prioridade estratégica. Esse enfoque tinha como objetivo melhorar a qualidade educacional nas áreas menos urbanizadas do estado. Para atender a esses objetivos, foram traçados os seguintes mecanismos de ação:

- Efetivação de pesquisas e estudos, diagnosticando déficits e excedentes, para adoção de uma política de otimização do pessoal docente habilitado e racionalização das admissões a título precário.
- Descentralização da realização de cursos de modo a facilitar o acesso da clientela a que se destinam;
- Absorção de pessoal docente habilitado, através de concursos regionais, nas localidades onde for constatado déficit, de modo a atender às necessidades do sistema;
- Racionalização da aplicação de recursos financeiros;
- Implantação do Centro de Treinamento em Recursos Humanos;
- Implantação do sistema de programação, acompanhamento, controle, Avaliação e reprogramação das Unidades Escolares e do desempenho da Secretaria de Educação, Agências e Unidades Escolares;
- Participação efetiva do pessoal docente e técnico-administrativo na elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos a nível de escola e de órgãos locais, regionais e central (Mato Grosso do Sul, 1980a, p. 69).

Para alcançar os objetivos traçados, o plano de 1980 criou diversos mecanismos de ação voltados à melhoria e à modernização do sistema educacional. Entre as medidas adotadas, cabe evidenciar a realização de pesquisas para diagnosticar as necessidades do pessoal docente, com o intuito de otimizar a alocação de recursos humanos e na racionalizar processos de admissões. Essa abordagem visava atender às demandas que as regiões mais necessitadas de suporte adequado apresentavam.

A descentralização dos cursos foi uma das estratégias implementadas para facilitar o acesso e promover a inclusão dos interessados, principalmente em áreas remotas. A organização de concursos buscava suprir a falta de profissionais

habilitados, priorizando a inclusão de professores em localidades onde havia o maior déficit de pessoal.

Outra medida importante foi a criação de um Centro de Treinamento em Recursos Humanos, criada para a formação e atualização dos profissionais da educação. Paralelamente, foi realizada uma reestruturação do sistema de supervisão e orientação educacional, com objetivo de oferecer um acompanhamento e uma melhor reprogramação das atividades educativas.

O envolvimento dos professores e técnico-administrativo foi considerado essencial para o sucesso das ações educativas. A participação desses profissionais na elaboração, execução e avaliação dos programas educativos visava promover uma maior responsabilização e no alcance dos objetivos traçados.

Por fim, o plano também abordou o desenvolvimento cultural, promovendo uma ação integrada entre as Secretarias de Desenvolvimento Social e de Educação. Essa colaboração tinha como finalidade sistematizar iniciativas voltadas ao estímulo e valorização da cultura local, incentivando a redescoberta de valores culturais regionais e apoiando novas manifestações criativas. Essa postura buscava fortalecer a identidade cultural do estado fomentando o desenvolvimento cultural da comunidade.

Na próxima seção, veremos as diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) proposta para alinhar o ensino de 1ª à 4ª série em MS.

4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980

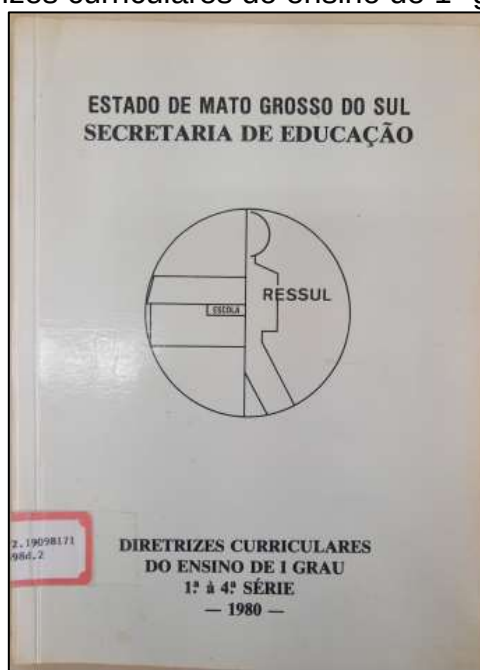
Pela deliberação do CEE nº 69, de 10 de julho de 1980, ficou estabelecida a competência da Secretaria de Educação do Estado para analisar as “Grades Curriculares” e “Regimento Escolar” dos estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A aprovação dos documentos ocorreria caso eles estivessem de acordo com as normas vigentes do período, sendo necessário que fossem devidamente carimbados, rubricados e encaminhados a este Conselho com a respectiva informação para a aprovação (Mato Grosso do Sul, 1980b).

A deliberação CEE nº 86, de 09 de outubro de 1980, fixou as normas para elaboração do currículo pleno do ensino de 1º grau e dá outras providências. Ela determinou que o ensino de 1º grau deveria convergir para a consecução dos objetivos

previstos no artigo 1º da Lei nº 4.024/61 e artigo 1º da Lei nº 5.692/71. O § 1º e § 2º do artigo 2º estabeleceram que o núcleo comum representaria o traço de unidade cultural da nação e o denominador comum da escola brasileira, enquanto a parte diversificada se destinava a promover oportunidades de ajustamento dos alunos às características da região e da localidade (Mato Grosso do Sul, 1980b). O artigo 18 da mesma deliberação propôs que os estabelecimentos de ensino, autorizados e/ou reconhecidos, adaptassem seus currículos às novas diretrizes até o ano de 1982.

No ano de 1980, a Secretaria de Educação publicou um livro com as diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série. Segundo o documento, o ensino seria organizado por atividades, com a escola assumindo o papel de centro de interesses²¹ e respostas às demandas da vida. A aprendizagem ocorreria por meio “da apreensão e compreensão do imediato, do mais próximo, do “aqui”, do “agora” (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.5).

Figura 12: Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série

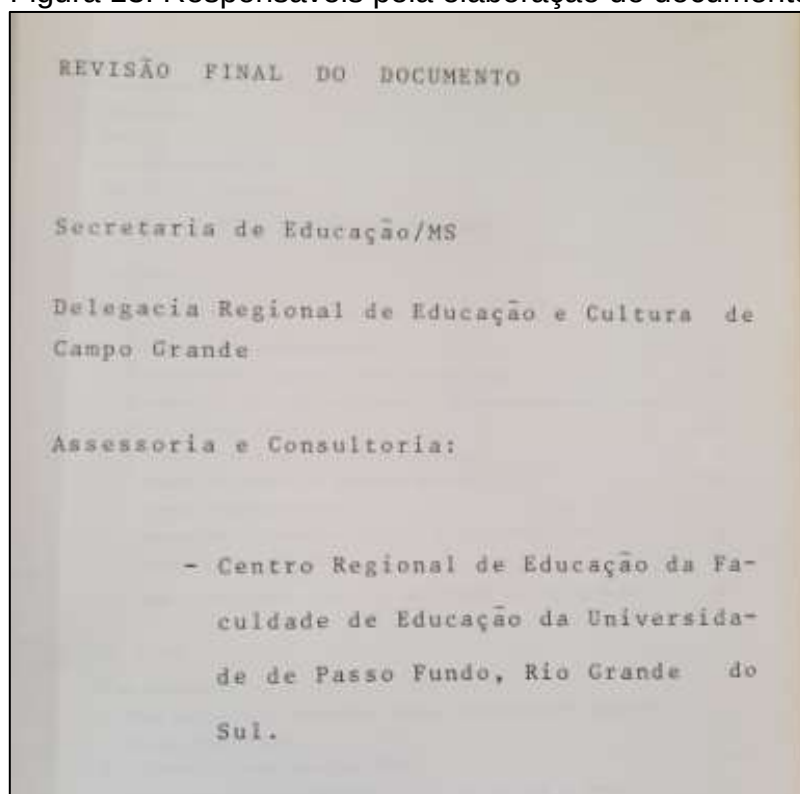


Fonte: Coleção MS/MT – UFMS.

²¹ Segundo Schlegel, Stangler e Santos (p.01, 2018) o Centro de interesses era uma metodologia de ensino criada por Ovide Decroly, que “ênfatiza as condições sociais, psicológicas e fisiológicas do desenvolvimento infantil e tem como ponto principal um tema central que agrupa as atividades que as crianças desenvolvem e que são controladas pelo professor”. O centro de interesses se estruturava em três fases: observação, associação e expressão. Para Stafusa (2021), a primeira fase estava ligada a ciências naturais, geometria e cálculo, a segunda fase consistia no estudo da história e a geografia e, a última fase estaria ligada a gramática, trabalhos manuais, linguagem e música.

O documento foi elaborado pela Fundação de Educação da Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos e Delegacias Regionais de Educação e Cultura. A revisão final ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação de MS, em conjunto com a Delegacia Regional de Educação e Cultura de Campo Grande com a assessoria e consultoria do Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo do Rio Grande do Sul.

Figura 13: Responsáveis pela elaboração do documento



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980b) em as Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série.

O livro contém 199 páginas, organizadas em seções que incluem a apresentação, fundamentação, base legal, base filosófica, base biopsicossocial, base sociocultural e objetivos gerais do currículo por atividade. Em seguida, apresenta as diretrizes principais para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. A fundamentação desse material reside nas Leis nº 4.024, artigo 1º e na Lei nº 5.692/71, capítulo 1, artigo 1º e artigo 4º, junto com o Parecer nº 853/71. As atividades seriam utilizadas como uma categoria curricular:

uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem, necessidades, interesses e problemas esses que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações sócio cívicas

e nas relações econômicas, que são as fontes para a sua seleção (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.7-8).

Assim, a forma de abordagem seria fundamentada nas necessidades, problemas e interesses dos alunos, utilizando temas ou situações como objeto de estudo. Isso permitiria que os alunos desenvolvessem habilidades de forma contextualizada, abrangente e integrada, em que os conteúdos, emergindo das experiências, seriam sistematizados pelos alunos sob orientação do professor (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.8).

O currículo era estruturado com bases filosóficas:

As diretrizes filosóficas que servem como ponto de partida para uma teoria de educação brasileira, são encontradas na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, que, em seu Art. 19, enfoca propriamente a educação, enquanto que a Lei 5.692/71 indica diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. A legislação vigente expressa uma filosofia com base democrática e identifica um ideal de homem educado (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.9).

As leis mencionadas, a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, constituíram a base legal e filosófica da educação brasileira naquele período, com foco em uma abordagem democrática e na formação integral do indivíduo. Essas legislações orientavam a organização do sistema educacional, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção de valores para a convivência em sociedade e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

As Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (Mato Grosso do Sul, 1980b), incorporou a ideia de Paulo Freire sobre educação para liberdade. Nessa visão, a escola seria responsável por organizar o processo educativo de forma sistemática, o qual deveria ocorrer em articulação com a comunidade, identificando e atendendo suas necessidades. O objetivo dessa ação era formar indivíduos capazes não apenas de se integrar à comunidade, mas também de contribuir para sua transformação.

A base biopsicossocial que sustentava o currículo se fundamentava nos estágios de desenvolvimento da criança, com atenção às características da faixa etária de 7 a 11 anos. A proposta educacional priorizava a ativação da capacidade operatória dos alunos, compreendidas como “habilidade dos alunos de realizar operações mentais, como resolver problemas, pensar de forma lógica e aplicar

conhecimentos em diferentes contextos” (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.12).

Neste contexto, alguns princípios orientaram a organização do currículo:

- Princípio da intenção: toda a aprendizagem se efetiva melhor quando corresponde aos objetivos do próprio aluno;
- Princípio da situação problema: possibilita, ao educando, colocar à prova suas ideias, comprovar suas hipóteses e constatar, por si mesmo, a validade das mesmas;
- Princípio da ação: a aprendizagem é um processo ativo. Pensando, lendo, escrevendo, falando é que o aluno apresenta modificações em seu comportamento;
- Princípio da individualização: atende ao ritmo de aprendizagem pessoal;
- Princípio das pequenas etapas: a aprendizagem se processa em pequenas porções, sucessivas e encadeadas;
- Princípio da verificação Imediata: permite ao aluno, verificar imediatamente, o resultado de suas respostas e realizações, estimulando-o a manter o nível de motivação e permitindo-lhe fixar a resposta certa;
- Princípio da repetição em situações variadas: repetição na aprendizagem propicia o aumento da compreensão;
- Princípio da socialização: permite ao aluno trabalhar numa atmosfera democrática no grupo;
- Princípio da integração: durante o processo de aprendizagem os componentes que foram ensinados de vez mais diferenciado, originando um comportamento cada vez mais integrado, oportunizando novas generalizações que são gradativamente integradas, oportunizando novas generalizações de maior amplitude que, conseqüentemente, irão desencadear outras aprendizagens. (Mato Grosso do Sul, 1980b, p.12).

Os princípios destacados serviram como base para a organização curricular sul-mato-grossense, priorizando uma abordagem integrativa que promovesse o desenvolvimento do aluno. O objetivo era formar indivíduos capazes de se relacionar com o mundo, desenvolver suas potencialidades e atuar como agentes de transformação social. Essa visão estava alinhada com a concepção sociocultural descrita no I PEE a qual entendia a educação como um meio para promover o crescimento tanto individual quanto coletivo.

Ao final das séries iniciais, esperava-se que o aluno fosse capaz de:

- compreender o homem como um agente modificador da cultura do meio, em busca do bem-estar pessoal e social;
- desenvolver a capacidade de estabelecer relações, operacionalizando-se através da organização do pensamento reflexivo e uso da imaginação criadora;
- desenvolver a habilidade de se comunicar oralmente e por escrito, com clareza, desembaraço e eficiência;
- descobrir seu meio ambiente e os seres que nele habitam, estabelecendo as interações que daí decorrem;

- conviver com seus semelhantes, sendo capaz de atuar efetivamente, dispondo-se a aceitar e valorizar a contribuição do outro (Mato Grosso do Sul, 1980b, p. 15).

Dessa forma, os indivíduos não seriam apenas produtos de sua cultura, mas agentes capazes de transformá-la. A educação deveria proporcionar aos alunos a compreensão de seu papel na transformação cultural e na melhoria das condições de vida, capacitando para estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis e produtivas.

Quadro 13: Ideias propostas pela Diretriz curricular do Ensino de 1ª grau – 1980

1ª Série - Ideias principais
• O homem é um ser identificável; • O homem sente e percebe o mundo em que vive; • O homem tem um corpo constituído de diferentes partes e cada parte tem sua função; • O homem é capaz de realizar movimentos; • O homem não está só no mundo em que vive; • O homem tem necessidades; • O homem pode se comunicar através de diferentes formas; • O homem é capaz de criar; • Atitudes e habilidades a serem desenvolvidas em cada unidade;
2ª Série - Ideias principais
• Cada pessoa, cada comunidade possui características próprias que os identificam; • O homem vive com interdependência; • Diferentes fatos constituem a história da vida do homem e da comunidade; • O mundo em que o homem vive apresenta uma grande variedade de seres; • Múltiplos fatores naturais influenciam a vida do homem na comunidade; • O homem satisfaz suas necessidades de diferentes formas; • O homem comunica e expressa seus pensamentos através de diferentes símbolos; • O mundo em que o homem vive está em constante transformação; • Atitudes e habilidades a serem desenvolvidas em cada unidade;
3ª Série - Ideias principais
• Todo homem vive em grupos que possuem características que os identificam; • Os homens criam normas e regras para conviver nos diferentes grupos a que pertencem; • O espírito empreendedor do homem é condição básica para o aumento da produtividade; • Os meios de comunicação e transporte facilitam o intercâmbio entre os homens; • O homem utiliza e transforma os recursos do meio ambiente para atender suas necessidades; • Os seres vivos têm necessidades básicas semelhantes; • O homem comunica e expressa seus sentimentos e pensamentos através de diferentes formas; • O homem através da técnica busca melhores condições de seu mundo; • Atitudes e habilidades a serem desenvolvidas em cada unidade;

4ª Série - Ideias principais
• O homem pertence a uma sociedade constituída de diferentes grupos; • Todo homem possui direitos e deveres nos diferentes grupos a que pertence; • O homem estabelece pontos de referência para o atendimento às suas necessidades; • O homem procura atender suas múltiplas necessidades através da variedade de profissões existentes; • O homem divide o seu tempo entre o trabalho, recreação e lazer; • O homem estuda os elementos da natureza e a si próprio para melhor viver; • Os homens vivem em permanente comunicação; • A tecnologia permite ao homem melhorar as condições do meio; • Atitudes e habilidades a serem desenvolvidas em cada unidade;

Fonte: Adaptado das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série, (Mato Grosso do Sul, 1980b).

Os conteúdos propostos em ideias indicadas no Quadro 13 não estavam divididos entre matérias, mas organizados entre objetivos, conteúdo e comportamentos esperados. O ponto de partida era a relação criança e ambiente. As diretrizes estabelecidas estavam focadas no desenvolvimento do aluno, refletindo uma abordagem educacional integrada e humanista. Ao longo do documento, é possível identificar algumas características como o foco na individualidade e na diversidade humana, interdependência e comunidade, desenvolvimento de atitudes e habilidades, consciência ambiental e sustentabilidade, tecnologia e modernidade.

O foco na individualidade e na diversidade humana são diretrizes que destacam a unicidade do ser humano, suas capacidades perceptivas, comunicativas e criativas. A interdependência e a comunidade são enfatizadas pela relação de interdependência entre os indivíduos e a pela importância das comunidades como família, escola e sociedade, temas recorrentes ao longo do documento das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série

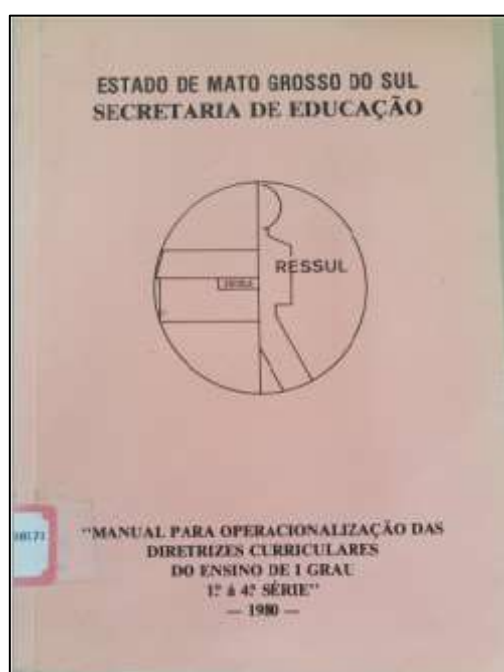
O desenvolvimento de atitudes e habilidades são apresentados em sequência e buscavam equipar os alunos não apenas com conhecimentos, mas também com competências práticas e sociais. A consciência ambiental e a sustentabilidade refletem sobre a necessidade de gestão dos recursos naturais, promovendo a relação entre homem e meio ambiente. A tecnologia e a modernidade são abordadas como elementos para melhorar as condições de vida, integrando a educação tecnológica de modo a preparar os alunos para um mundo em rápida transformação. Logo, as diretrizes curriculares forneceram uma base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social, buscando preparar os estudantes para enfrentar desafios do cotidiano.

4.2.1 O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)

Complementar ao documento anterior, Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série, temos o *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série - 1980*. Ele foi elaborado pela Fundação de Educação da Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos em conjunto com as Delegacias Regionais de Educação e Cultura, sendo revisado pela Secretaria de Educação e Delegacia Regional de Educação e Cultura de Campo Grande com a assessoria e consultoria do Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo do Rio Grande do Sul.

O manual está organizado em diversas seções: fundamentos do currículo por atividade; metodologia para operacionalização do currículo por atividade; orientação para alfabetização; sugestões de “situações de experiências” para 1ª série; sugestões de “situações de experiências” para 2ª série; sugestões de “situações de experiências” para 3ª série; sugestões de “situações de experiências” para 4ª série; glossário; bibliografia sugerida ao professor; biografia.

Figura 14: Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) – 1980



Fonte: Coleção MS/MT – UFMS.

A finalidade do manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série – 1980 era orientar o professor no desempenho de suas funções com base no “currículo por atividade” e em sua operacionalização. Esse currículo era fundamentado em métodos como o centro de interesse, a unidade operacional, o projeto, a orientação para alfabetização e sugestões de atividades.

De acordo com o *Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série)*, o currículo por atividades possuía uma natureza globalizada, que não deveria ser exclusivamente teórica, mas aplicada na dinâmica ensino-aprendizagem. O professor era responsável por organizar as situações de ensino de forma a proporcionar experiências aos alunos. O conteúdo globalizado implicava que o conhecimento não era sistematizado, por isso deveria predominar o concreto sobre o abstrato e o simples sobre o complexo, justificando a organização curricular das séries iniciais (1ª à 4ª série) baseada em atividades.

As atividades desempenhavam o papel de ponto de partida, sendo tratadas como um processo organizado em torno de uma ideia principal, que atuava como elo entre uma experiência e outra, garantindo a unidade, integração, continuidade e relacionamento (Mato Grosso do Sul, 1980c). O trabalho de cada série nesse currículo “concentra-se em várias ideias principais, que proporcionam um foco para interpretar os fatos selecionados integrando os vários campos de conhecimento” (idem., 1980c, p.6)

As ideias principais organizam as unidades de ensino, e podem reaparecer em unidades de diferentes séries atingindo maior complexidade e um maior número de comportamentos. As ideias principais geram ideias organizadoras em torno das quais a amostra de conteúdo particular e as atividades do professor e do aluno são organizadas. Os alunos deverão compreender e utilizar as ideias organizadoras expressando-as, com suas próprias palavras, com base nos conceitos adquiridos. Portanto, torna-se impossível desenvolver completamente os conceitos em uma única unidade ou em um único nível: eles devem ser distribuídos em vários níveis. Os conceitos devem ser visualizados como linhas que aparecem, repetidas vezes, em forma de espiral mas que estão movendo-se para um nível mais alto (Mato Grosso do Sul, 1980c, p.6).

As ideias principais organizaram as unidades de ensino e podiam reaparecer em diferentes séries, tornando o conteúdo mais complexo e abrangente. A partir dessas ideias principais, surgiram ideias organizadoras, em torno das quais tanto o conteúdo específico quanto as atividades do professor e dos alunos foram

estruturados. Os alunos precisavam compreender e utilizar essas ideias organizadoras, expressando-as com suas próprias palavras e baseando-se nos conceitos já adquiridos.

Reconheceu-se que desenvolver completamente os conceitos em uma única unidade ou nível era impossível. Por isso, os conceitos foram distribuídos ao longo de várias unidades e níveis de ensino. Eles eram visualizados como linhas que se repetiam em um padrão espiral, permitindo que o entendimento dos alunos avançasse gradualmente para níveis mais elevados, permitindo generalizações e abstrações.

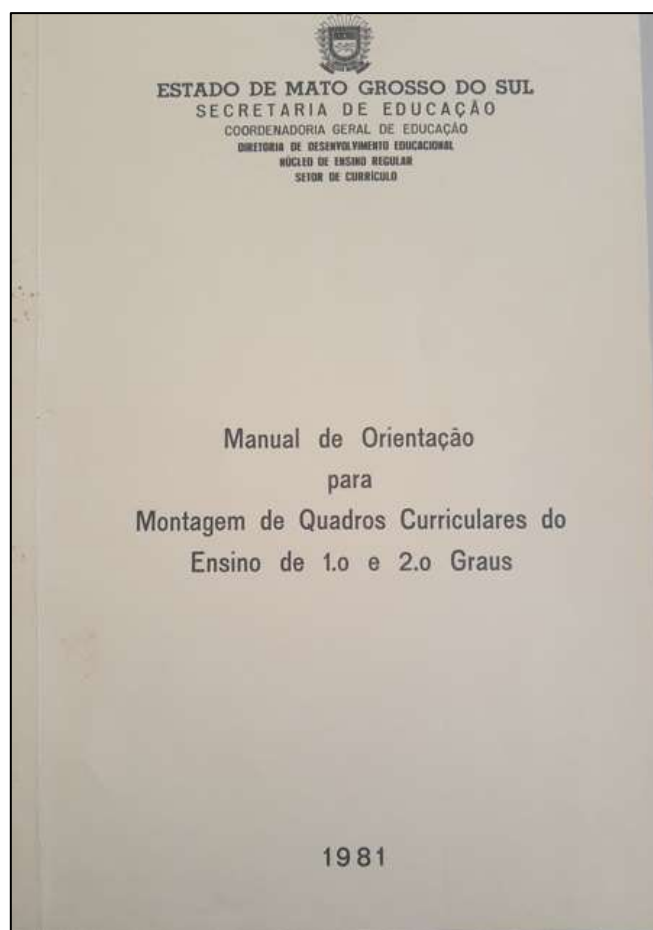
As atividades poderiam ser organizadas em projetos, centro de interesse ou unidades operacionais. Todavia, cabia ao professor verificar quais ideias principais davam estrutura às atividades, ressaltando que o trabalho deveria proporcionar aos alunos condições para vivenciá-las.

Como mencionamos anteriormente, o manual não estava dividido em núcleo e disciplinas, como em Dourados (1978), embora obedecesse à Lei nº 5.692/71. Cabia ao professor adaptá-lo à realidade escolar e selecionar as situações de experiência de acordo com a matéria a ser estudada.

Podemos inferir que mesmo com as diretrizes curriculares seguindo o modelo de “currículo por atividade” por meio de situação de experiência, com perguntas e materiais a serem utilizados como os blocos lógicos para a matemática, a divisão curricular continua a mesma na escola, como veremos na *Figura 16: Modelo de quadro curricular para o ensino de 1ª Grau (1ª à 4ª série)* - 1981, mais adiante no texto.

Como apontado por Monteiro (1992), a escola tinha a liberdade de montar seu currículo desde que seguisse as normas estabelecidas nas Deliberação CEE/MS nº 86/80, de 09 de outubro de 1980, publicada no Diário Oficial nº 451 de 27 outubro de 1980, que fixava normas para elaboração do currículo pleno do ensino de 1º grau como apontado em Mato Grosso do Sul (1981a).

Figura 15: Manual de orientação para montagem de quadros curriculares do ensino de 1º e 2º graus – 1981



Fonte: Arquivo E. E. São José.

A partir da *Figura 15: Manual de orientação para montagem de quadros curriculares do ensino de 1º e 2º graus – 1981*, podemos inferir que a estrutura das disciplinas é uniforme em todas as escolas. A diferença era a carga horária semanal, mas não adentraremos nesse assunto. O foco será apenas em apresentar o currículo padrão a ser preenchido pela escola, como indicado na *Figura 16*.

Figura 16: Modelo de quadro curricular para o ensino de 1ª Grau (1ª à 4ª série) - 1981

3.3. Esquema de Quadro Curricular - Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série

Quadro Curricular - Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série

Escola: _____

Módulo: _____ Turno: _____

Ano: A partir de: _____

CAMADA	Matérias	Categoria Curricular Atividades	Conteúdos Específicos	Carga Horária			
				1ª s	2ª s	3ª s	4ª s
EDUCAÇÃO GERAL	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa Educação Física Educação Artística				
	Estudos Sociais	Integração Social	Geografia História Educ.Moral e Cívica Ensino Religioso				
	Ciências	Iniciação às Ciências	Ciências Matemática				
TOTAL	Semanal em horas/aula						
	Anual						

Fonte: Mato Grosso do Sul (1981a, p.11).

A Figura 16 apresenta o quadro curricular padrão para todas as escolas estaduais de MS. Esse quadro é composto por matérias e pelas categorias curriculares de atividades. Cabia ao professor selecionar ou criar as situações de experiência que melhor se adequassem aos conteúdos fixados no quadro curricular para Língua portuguesa, Educação Física, Educação artística, Geografia, História, Educação Moral e cívica, Ensino Religioso, Ciências e Matemática de 1ª à 4ª série.

A metodologia proposta no manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau de 1ª à 4ª série de 1980 era a de situação-problema, incentivando o aluno a interagir e colaborar com o grupo. O professor era responsável por organizar as situações a serem trabalhadas em sala, de forma fundamentada, explicando aos alunos o objetivo de cada aula.

Embora o currículo dividisse os conteúdos, a matemática estava inserida no Ensino de ciências. O manual de operacionalização das diretrizes curriculares do

ensino de 1º grau 1ª à 4ª série (1980) não apresentava uma divisão por conteúdos específicos da matemática. Essa organização ficava a cargo do professor, que deveria identificar no documento uma *matemática a ensinar*. Os exemplos e situações de experiências aqui analisadas são voltadas ao ensino de matemática. Iniciamos pela 1ª série como indicado no *Quadro 14: Exemplos de situações de experiência na 1ª série – 1980*.

Quadro 14: Exemplos de situações de experiência na 1ª série – 1980

OBJETIVOS DAS SITUAÇÕES DE EXPERIÊNCIA
Identificar como o elemento participa do grupo em que vive
Compreender que os órgãos dos sentidos são elementos de interação com o meio ambiente
Identificar relações de interdependência entre o homem e o ambiente
Concluir que no ambiente existe outros seres com os quais o homem se relaciona
Classificar seres da natureza que compõem o ambiente
Reconhecer que o homem satisfaz suas necessidades a partir da utilização dos recursos da utilização de recursos do meio ambiente
Concluir sobre a utilidade dos seres vivos e não vivos
Reconhecer que o homem tem necessidades de viver e participar de diferentes grupos
Comunicar-se de diferentes formas

Fonte: adaptado de Mato Grosso do Sul (1980c).

O *Manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), em relação ao conteúdo apontado em Dourados (1978) para a 1ª série, difere apenas no ensino dos números romanos. Contudo, o manual de 1980 apresenta uma abordagem mais detalhada, exemplificada por situações de experiências que deveriam ser ensinadas e pela indicação de materiais a serem usados ou confeccionados.

No que se refere ao ensino de conjuntos, o manual destaca a formação de conjuntos variados com diferentes materiais coletados ou observados, a formação de conjuntos através de propriedades comuns, a leitura dos conjuntos formados através dos atributos comuns e a determinação dos valores dos atributos dos blocos lógicos. Além disso, sugere a formação de subconjuntos a partir de classificações por diferenças ou semelhanças, bem como o reconhecimento de situações sem a contagem dos elementos estabelecendo correspondência (há conjuntos com mais elementos que outros; há conjuntos com menos elementos).

O manual incentiva o professor a utilizar tudo o que está ao seu redor para ensinar, incluindo situações do cotidiano, como operações de troca, compra e venda envolvendo dinheiro. O limite monetário estabelecido para essas atividades é o mesmo de Dourados (1978), dez cruzeiros. Também, estão presentes o ensino de operações de adição e de subtração, mas o que se sobleva é o ensino dos números até 100, enquanto em Dourados (1978) o limite estabelecido era 20.

Quadro 15: Exemplos de situações de experiência na 2ª série – 1980

Objetivos das situações de experiência
• Compreender dados, fatos e situações relativas à paisagem cultural da comunidade
• Reconhecer elementos da paisagem natural e cultural da comunidade
• Identificar-se como elemento participante nos grupos em que vive
• Compreender as formas pelos quais os homens se comunicam
• Estabelecer relações entre aspectos do presente e do passado
• Compreender que a utilização adequada dos recursos naturais possibilita ao homem o atendimento às suas necessidades
• Reconhecer que pelo trabalho o homem atende algumas de suas necessidades
• Relacionar a ação modificadora do homem sobre o meio com a necessidade de preservação da natureza

Fonte: Adaptado de 1980c.

A partir de nossas análises no *Manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), podemos inferir que os conteúdos previstos em Dourados (1978) para a 3ª série correspondem a 2ª série, acrescidos de novos temas e exemplos sobre como ensinar por meio de situações de experiência. Por exemplo, o ensino de cálculo de distância de estimativas a partir da escolha de caminhos e a representação gráfica de objetos com diferentes comprimentos e superfícies, inicialmente previstos para a 4ª série em Dourados (1978), passaram a integrar a 3ª série.

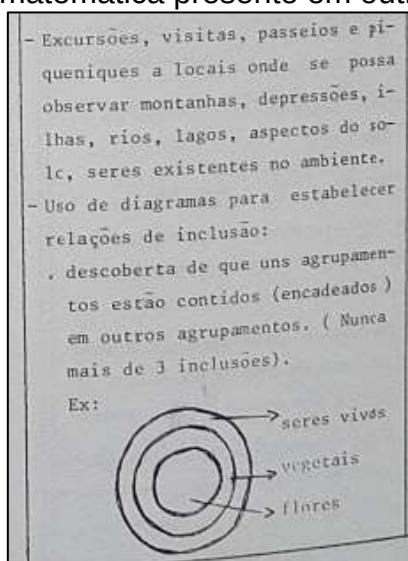
No que se refere à metodologia, o *manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980) indica o uso de jogos que estabelecem relações com conjuntos e a manipulação de fichas para o ensino de geometria, abordando figuras planas como triângulo, retângulo, quadrado e círculo. Além disso, foi proposta a construção de triângulos e quadrados e a realização de recortes, colagens e modelagens com materiais coletados pelas crianças para representar as formas geométricas estudadas.

O ensino de sólidos geométricos seria desenvolvido por meio da contagem de objetos utilizando bases numéricas (base 2, base 3, base 4 e base 5), utilizando materiais coletados para reagrupamento. A observação dos objetos coletados possibilitaria discussões sobre suas características e semelhanças com formas geométricas. Por sua vez, os alunos comparariam objetos com base no tamanho, forma e espessura. De maneira adicional, seria trabalhada a composição e a decomposição de números em dezena e unidades, realizando operações de adições e subtrações com esses números.

Assim como em Dourados (1978), o ensino de conjuntos continua presente como o ensino de termos como: conjunto, elementos, pertence a, não pertence, a classificação dos atributos dos elementos, considerando cor, tamanho, forma, espessura. Mas a principal diferença é o acréscimo do ensino da formação de subconjuntos com o uso dos conectivos (e/ou). Esses conteúdos, anteriormente previstos para a 4ª série em Dourados (1978), passaram a integrar a 3ª série.

Conforme mencionamos anteriormente, cabia ao professor articular os conteúdos com outras disciplinas. No entanto, a abordagem do ensino de conjuntos estava presente em diversos momentos, conforme ilustrado na Figura 17: A matemática presente em outras disciplinas.

Figura 17: A matemática presente em outras disciplinas



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.121).

A Figura 17 exemplifica o ensino articulado da matemática com outra disciplina, neste caso, com o ensino de ciências. O professor aproveitaria o conteúdo sobre seres

vivos para classificá-los em grupos e posteriormente em subgrupos (por exemplo, as flores pertencem ao grupo dos vegetais, que por sua vez, fazem parte do grupo dos seres vivos), aproveitando a oportunidade para ensinar a representação de diagramas e as relações de inclusão.

Para o ensino dos números, a escrita de números deveria ser até 299. Em conjunto com elaboração e resolução de problemas envolvendo operação de adição em diferentes bases (Figura 18), podendo ser utilizado diferentes recursos.

Figura 18: Operação com diferentes bases

- Realização da adição com reagrupamento (voltando ao material concreto - ábaco, mini computador, tabela de cores).

Ex.: Base 3

	○	△	×
		1	2
+		0	2
		1	4
		2	1 (3)

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.132)

O recurso sinalizado no *manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)* são os materiais concretos. O ensino de medidas e de valores continua presente, mas agora a ênfase é dada às relações:

Figura 19: Relações de equivalência

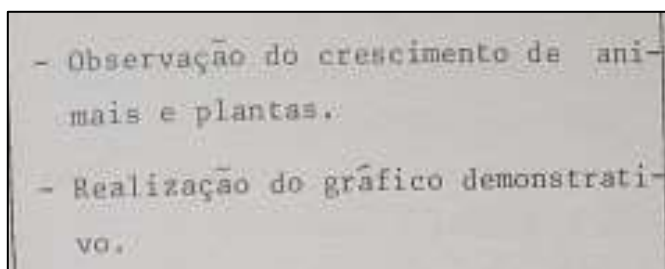
- Estabelecimento das relações de ordem e equivalência entre as moedas e cédulas. Ex.: . indique com setas "equivale a" Ex.: duas moedas de 50 centavos - 1 cruzeiro.	- Realização de exercícios para o reconhecimento das relações: "ser igual" a; "ser maior" que; "ser menor" que; no sub-conjunto dos números já conhecidos.
--	---

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.135 e p. 141).

Na Figura 19, observamos dois exemplos de situações de experiência voltadas para o estabelecimento de relações. Na primeira situação, há equivalência entre moedas e cédulas. Por exemplo, duas moedas de 50 centavos equivalem a 1 cruzeiro. Esse mesmo conceito poderia ser representado como símbolo: duas moedas de 50 centavos $\rightarrow$ 1 cruzeiro. O segundo exemplo é voltado para o reconhecimento das relações “ser igual a”, “ser maior que”, “ser menor que”.

O manual, em diversos momentos enfatiza o uso da linguagem específica para todos os temas o que o diferencia de Dourados (1978). Anteriormente os conteúdos não estavam articulados entre si, porém, nesse manual, os conteúdos estão interligados por uma linguagem precisa articulada nos conjuntos.

Figura 20: Tratamento de informação



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.149).

O ensino dos números ordinais era iniciado na 2ª série, diferentemente de Dourados (1978), em que o conteúdo era introduzido na 1ª série. O ensino ocorria por meio de situações reais em sala, sendo ensinado o vocabulário até o 20º e a escrita até o 10º. Observamos a inserção do ensino de gráficos e tratamento de informação como indicado na Figura 20.

Figura 21: Adição e subtração – 2ª série

- Prática de adições que impliquem em reagrupamentos. Ex.: $\begin{array}{r} + 39 \\ - 30 + 9 \\ \hline 25 \end{array} \quad \begin{array}{r} 20 + 5 \end{array}$ $50 + 14 = 50 + 10 + 4 = 64$ - Resolução de problemas variados que apresentem situações de cálculos com reagrupamento. - Cálculo de subtrações com números representados por dois algarismos, usando decomposição aditiva. Ex.: $\begin{array}{r} 45 \\ - 13 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 40 + 5 \\ 10 + 3 \\ \hline \end{array}$ - Realização de exercícios que apli	quem a decomposição de números de formas diferentes. Ex.: $70 + 5 = 60 + \square$ $40 + 8 = \square + 18$ $\square + 16 = 30 + 6$ $50 + \square = 40 + 15$ - Subtrações de números representados por 2 algarismos, empregando a decomposição de números.
---	---

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.150-151).

Em relação ao ensino das operações de adição e subtração a prescrição permaneceu a mesma de Dourados (1978), (ensino dos fatos fundamentais e as propriedades de operações), porém acrescidas de exemplos de exercícios como ilustrado na Figura 21, juntamente com o ensino da propriedade comutativa da adição.

Figura 22: Exemplo de correspondência – 2ª série

- Verificação de quantas figuras geométricas menores cobrem outra maior para determinar a correspondência, "vários para um".

Ex.:  São precisos 4 triângulos pequenos (4 elementos para cada conjunto) para cobrir um triângulo grande; e para cobrir 3 triângulos grandes (3 conjuntos, de 4 elementos por conjunto), são necessários 12 triângulos pequenos. Então, três vezes quatro são doze (muitas atividades oralmente, até a apropriação do conceito).

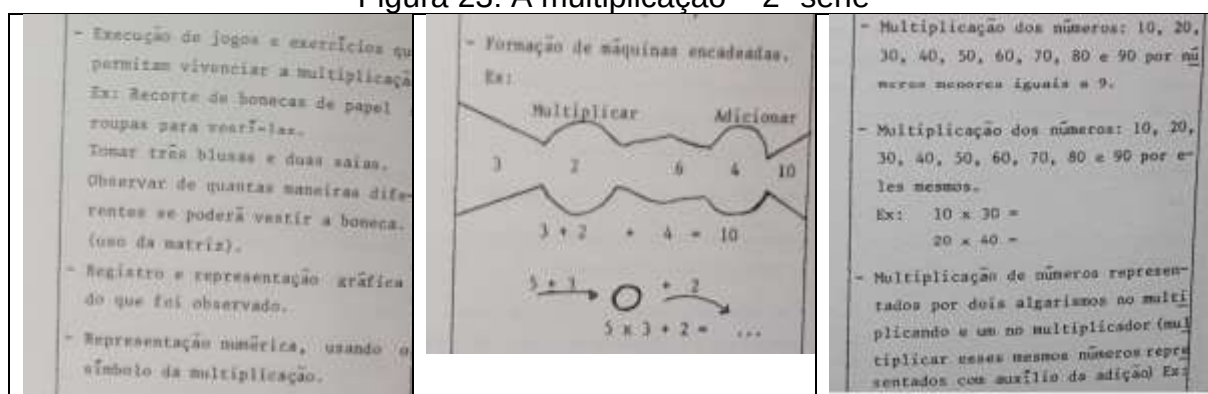
- Verificação de que há correspondência biunívoca entre as peças menores que cobrem mais de uma das peças maiores.

Ex.: 

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.154).

Diante do exposto, inferimos a inclusão de novos modos de ensinar, como a correspondência ensinada por meio de figuras geométricas. Na Figura 22, verificamos a explicação de que vários elementos menores (triângulos pequenos) correspondem a um elemento maior (triângulo grande). Esse exemplo poderia ser utilizado para ensinar agrupamentos e multiplicações, demonstrando que múltiplas partes menores formam um todo, do mesmo modo o processo ilustra o processo de reorganização de componentes menores para constituir uma unidade maior.

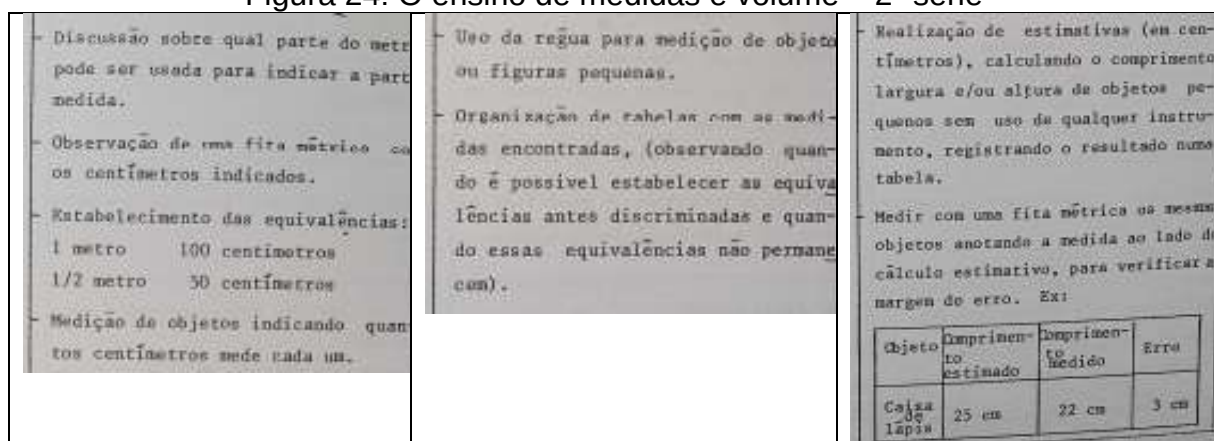
Figura 23: A multiplicação – 2ª série



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.160).

Para o ensino da multiplicação (Figura 23), foi sugerido o uso de materiais concretos como jogos, recortes e representações gráficas. O professor poderia utilizar a ideia de máquina encadeada ou máquina de transformação para o ensino de multiplicação. A mesma ideia de utilização de material concreto poderia ser utilizada para o ensino de divisão.

Figura 24: O ensino de medidas e volume – 2ª série



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.168).

Para o ensino de medidas e volume (Figura 24), foi adicionado o estabelecimento de equivalência e estimativa, sendo incentivada a medição de objetos comuns para depois serem tabulados em tabelas, indicando novamente a inserção de tratamento de informação por meio de registro em tabela, o que diferencia o manual de Dourados de (1978).

Figura 25: Formas de contar o tempo e o ensino de algarismos romanos

- Observação de objetos que apresentem numerais romanos, como relógios, livros, (...) - Discussão sobre os símbolos observados verificando que os mesmos servem para representar números e que são diferentes dos símbolos hindu-arábicos. - Constatação que os símbolos observados são numerais romanos que pertencem a outro sistema de numeração.	- Constatação que os símbolos observados são numerais romanos que pertencem a outro sistema de numeração. - Construção de um quadro com numerais romanos até 12, associando-os algarismos hindu-arábicos. - Desenhos de relógios utilizando numerais romanos. - Elaboração de historinhas, em capítulos, numerando com numerais romanos.	- Elaboração de historinhas, em capítulos, numerando com numerais romanos.
--	---	--

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.177).

Ainda como referência para 2ª série, encontramos a permanência do ensino dos números romanos (Figura 25), mas agora com conteúdo ampliado e com aplicabilidade à rotina do aluno, indicando os momentos em que este poderia encontrar os números romanos na sua rotina, por exemplo, em relógios, em numeração de páginas e até na contagem dos anos.

As situações de experiência para a 3ª série foram alocadas em:

Quadro 16: Situações de experiência para a 3ª série – 1980

Identificar a posição do homem nos diferentes contextos
Identificar as diferentes formas de organizações sociais
Reconhecer a função do homem na produção e distribuição da economia do município
Reconhecer que os seres vivos interagem com o meio para prover suas necessidades
Reconhecer a ação modificadora do homem sobre o meio com necessidade de preservação da natureza

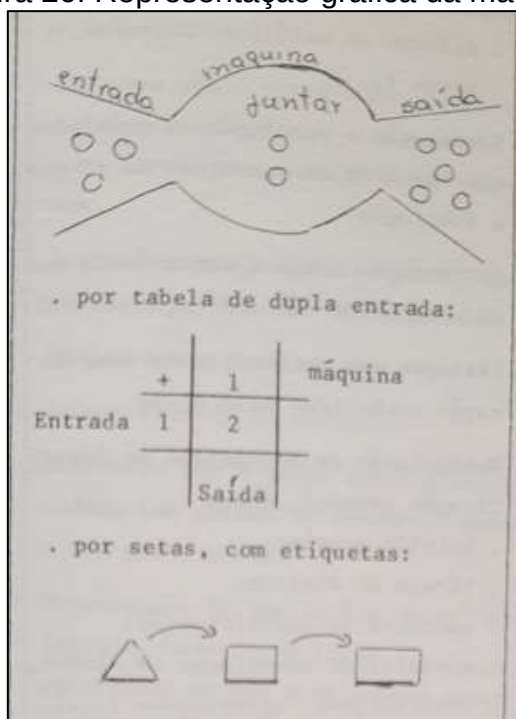
Fonte: adaptado Mato Grosso do Sul (1980c).

O ensino de agrupamentos por base é ampliado na 3ª série, abrangendo as bases 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 utilizando o ábaco ou o quadro de lugares. Em relação ao ensino de números, enquanto na 1ª e 2ª séries o ensino era por meio da oralidade, na 3ª série o documento salienta a necessidade da leitura e escrita dos números, diferentemente de Dourados (1978), em que em cada série era ensinada um determinado grupo de números para a prática da escrita. Na 3ª série, inicia-se o estudo dos milhares, associado à escrita para representar a importância do dinheiro no valor de até CR\$1.000,00, sendo incentivado a contagem de cédulas e moedas.

O ensino da operação deveria ser ensinado com o emprego da “máquina” (Figura 16) e de materiais concretos, a operação de subtração deveria ser ensinada como operação inversa (sem e com agrupamento). Ademais, era incentivada a realização de exercícios para a descoberta das propriedades da adição. Inferimos,

aqui, a formalização do uso da terminologia da operação adição e das suas propriedades.

Figura 26: Representação gráfica da máquina



Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c, p.193).

A utilização da máquina ilustrada na Figura 26 auxiliava no ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, facilitando a compreensão visual do processo de resolver as operações e transformar quantidades.

As orientações para o ensino de multiplicação e divisão seguem as mesmas de Dourados (1978), acrescidas de exemplos de exercícios, do incentivo a utilização da máquina (Figura 26) e a menção à prova real²² (Mato Grosso do Sul, 1981c, p.216).

No ensino de geometria, há o acréscimo do termo “polígonos”, este termo não foi utilizado por Dourados (1978), incluindo os conceitos de simetria no currículo. Há, aqui, o incentivo ao uso do material concreto para o a construção de triângulos em quadriláteros.

Há, também, a introdução do ensino da transformação do quadrado em losango e do losango em quadrado, de modo a levar à compreensão dos conceitos de paralelismo entre dois lados opostos e de perpendicularismo entre dois lados consecutivos. A transformação do retângulo em paralelogramo tinha a finalidade de

²² Operações fundamentais utilizadas para verificar se os resultados de alguma operação estavam corretos.

fixação do conceito de perpendicularismo, utilizando o material concreto. Também, está presente o ensino de perímetro.

Para o ensino de tempo, deveria ser ensinada a relação de horas e minutos por meio da rotina do aluno, guiada pelas horas, por exemplo, hora de: acordar, almoçar, jantar e dormir. O ensino nos números romanos deveria ser retomado e estabelecida a relação entre eles.

Nesta série, assim como na série de Dourados (1978), é iniciado o ensino de fração, mas com acréscimos. Destacamos o termo “homogêneo”, presente no currículo de Dourados (1978), no qual ele aparecia como o termo “frações com o mesmo denominador”. O ensino de frações deveria iniciar com a representação em desenho, seguida pelas escritas das frações com numerais e pelo reconhecimento de frações em representações gráficas. Ainda, nesta série, iniciava-se o ensino de operações de adição e subtração de frações com material concreto e com desenhos.

O material concreto também deveria ser utilizado para o incentivo à descoberta de frações equivalentes, bem como para montagem de grupos de frações equivalentes, trabalhadas em conjunto com resolução de problemas envolvendo frações. Ademais, deveria ser ensinado o uso da representação de $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$ com números decimais, utilizando a extensão do quadro de lugares por ordem (para a direita), e a vírgula como separação entre a parte inteira e a fracionária.

As situações de experiência para a 4ª série foram alocadas em:

Quadro 17: Situações de experiência para a 4ª série – 1980

Classificar as necessidades básicas do homem e os meios organizados para supri-las
Compreender que os grupos atendem necessidades do homem e que à medida que estas crescem os grupos se ampliam e se modificam
Reconhecer a necessidade de cumprir as leis estabelecidas como uma forma de assegurar o bem-estar
Compreender que o homem estabelece pontos de referência para localizar-se no espaço e realizar suas atividades
Compreender que o ambiente pode oferecer recursos para satisfazer as necessidades do homem
Compreender que a classificação dos elementos da natureza possibilita melhores condições de estudo e aproveitamento

Fonte: Mato Grosso do Sul (1980c).

Para o ensino de números na 4ª série, orientava-se a realização de exercícios para reforçar as operações de adição e subtração, visando à sistematização das propriedades da operação adição e sua terminologia.

Para o reforço à operação de multiplicação, também era necessária a realização de exercícios para a sistematização das propriedades da operação multiplicação. O que se diferencia nesse manual de Dourados (1978) é o ensino da multiplicação de números formados por qualquer número de algarismos, tanto no multiplicando, quanto no multiplicador.

Esse manual também prescreve que deveria ser ensinada a construção do conceito de divisão como operação inversa da multiplicação. Ao final do processo, o aluno deveria ser capaz de realizar divisões de números com qualquer número de algarismos no dividendo e dois ou mais algarismos no divisor. Esse processo previa a realização de exercícios para a aplicação da prova real da multiplicação e da divisão.

O ensino de frações era retomado com a representação de frações maiores, iguais ou menores que o inteiro, por meio de desenhos, com o ensino do uso do nome dos termos da fração e suas respectivas classificações. Nesta série, aconteceria a formalização do conceito de frações equivalentes e a representação de classes de equivalência de frações, por meio de exercícios que estabelecessem comparações entre elas.

Além disso, era iniciado o ensino das operações de adição e de subtração de frações homogêneas e a operação adição e subtração de frações heterogêneas, a partir da equivalência entre frações. O ensino das operações de divisão e de multiplicação abrangia: de inteiros por frações, de frações por inteiros e de frações por frações, utilizando a resolução de problemas que envolvia as operações entre frações.

Por fim, era iniciado o estudo da representação de frações decimais por meio de números decimais, sendo necessário posicioná-los corretamente no quadro de lugares por ordem e incentivar a leitura e a escrita de números decimais até a casa dos milésimos.

Para o ensino de geometria, inferimos a continuidade do ensino de áreas utilizando o metro quadrado (m^2) como unidade padrão para medidas de superfícies, a inclusão de múltiplos e submúltiplos do metro quadrado. O ensino de exercícios era previsto para diferenciação entre perímetro e área.

A partir da análise *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), podemos inferir uma transformação no currículo sul-mato-grossense, decorrente de sua reestruturação organizacional, conduzida por um grupo específico e por uma consultoria sob coordenação da Secretaria de Educação.

O manual promoveu a ampliação dos conteúdos a serem ensinados, com uma linguagem rigorosa semelhante às ideias apresentadas Kline (1976) sobre a Matemática Moderna, enfatizando o ensino do vocabulário e dos termos a serem ensinado aos alunos. Isso o diferencia do manual anterior, no qual cada conteúdo estava dividido em blocos e temas isolados.

Depreendemos que o currículo escolar estava dividido em matérias, conforme a Figura 16. Para a utilização do *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)*, no ensino de matemática, era necessário que o professor tivesse conhecimento da Matemática Moderna e fosse capaz de elaborar sequências, significados, graduações e exercícios para os alunos.

A principal transformação evidenciada no currículo é a promoção do ensino por meio de situações de experiências. Em nosso trabalho, elencamos apenas as situações de experiências com nuances do ensino de matemática. No entanto, é necessário frisar que os conteúdos não estão classificados como ensino de conjuntos, números naturais, medidas e valores e geometria, como em Dourados (1978). Cabia ao professor determinar a melhor forma de ensinar e articular os conteúdos com outras disciplinas.

Ainda, foi possível identificar, para o ensino de matemática, a menção do uso de blocos lógicos para o ensino de conjuntos, a utilização de máquinas²³ de transformação para o ensino das operações e o incentivo aos jogos.

Na próxima seção (4.3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980), analisamos quais saberes são propostos para a formação inicial do professor no magistério de 2º grau (1ª à 4ª série) para a utilização do *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)*.

4.3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980

²³ Segundo Búrigo e Rosa (2021), a proposta de ensino das máquinas elaborada por Nicole Picard é inspirada nos escritos de Dienes sobre operadores. A máquina realiza uma transformação, sendo esta uma noção familiar para as crianças do século XX, as atividades com máquinas foram propostas como caminho para aquisição dos conceitos de operador e função (Búrigo; Rosa, 2021).

A proposta curricular de Habilitação Específica para Magistério (HEM) de 2º Grau de 1ª à 4ª série do ano de 1981, visava atender à nova política educacional, com objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas primeiras séries do 1º grau e revitalização da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau - 1ª à 4ª série.

A proposta foi elaborada pelo Núcleo de Ensino Regular, assessorado por professores das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso do Sul e por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, contando também com a colaboração dos professores da Habilitação em Magistério - 1ª à 4ª série da Rede Estadual Municipal e Particular de MS, além dos técnicos das Agências Regionais de Educação de MS.

O documento tinha como finalidade fornecer “apoio à função docente para a preparação adequada do profissional que se deseja formar, objetivando o aprimoramento de qualidade da ação educativa e a melhoria de desempenho do alunado de nosso Estado” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.4).

Figura 27: Proposta curricular - Habilitação específica de 2º grau para magistérios de 1ª à 4ª série



Fonte: Acervo coleção MS/MT – UFMS.

O texto está dividido em introdução, fundamentação da proposta curricular, orientações para operacionalização da *Proposta Curricular da Habilitação Específica de 2º Grau, para o Magistério de 1º Grau - 1ª à 4ª Série*, organização Curricular,

organização do Currículo Pleno da Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau.

Existe a divisão de “Comportamentos Esperados e Conteúdos Mínimos” das disciplinas de Educação Geral voltada para as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Inglesa, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programas de Saúde Ensino Religioso.

Para os “Comportamentos Esperados e Conteúdos Mínimos” das disciplinas de Formação Especial estão incluídos Técnicas de Alfabetização, Literatura Infantil, Recreação e Jogos, Biologia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação, Metodologia de Comunicação e Expressão, Metodologia de Estudos Sociais, Metodologia de Ciências, Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Baseando-se na Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, no Parecer nº 349/72 e no Parecer nº 853/71, a Secretaria de Educação se propôs a revitalizar a Habilitação de Magistério de 2º Grau, para o exercício de 1º Grau - 1ª à 4ª série, “a fim de possibilitar a melhoria de desempenho do professor, tornando-o capaz de assumir a responsabilidade de educar um grupo de crianças numa sociedade em mudança” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.9).

A base sociocultural proposta estabelece que:

A educação deve possibilitar condições para que o homem, inserido neste mundo sociocultural de transformações, possa conviver com ele e ser sujeito das próprias mudanças. Será, portanto, uma educação criativa e libertadora, devendo o homem ser educado para assumir e conduzir o processo de desenvolvimento técnico-científico. A ação pedagógica fundamentada nos princípios educativos acima explicitados deverá possibilitar aos educandos condições de percepção e análise da estrutura sociocultural e espírito criativo para buscar sua integração e interação ao meio (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.10).

Desse modo, a educação deveria proporcionar condições para que o indivíduo, inserido em um contexto sociocultural em transformação, pudesse conviver com esse contexto e ser um agente de mudanças. Isso implicava uma visão dinâmica e adaptativa da educação, que deveria preparar os indivíduos para interagir com um mundo em constante evolução.

As bases sociocultural, biopsicossocial e as bases filosóficas estavam alinhadas às concepções vistas anteriormente no livro, o que está elucidado na *Figura 12: Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série*. Por este motivo, não tratamos novamente sobre esses tópicos.

As orientações para a operacionalização da proposta curricular estabelecem que a metodologia de ensino tem como foco o aluno e que a proposta curricular exige estudos e adaptações em nível regional e local, sem distorcer sua finalidade, tornando-a “fonte de referência, utilizável para atendimento às peculiaridades e às condições e necessidades das escolas” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.17).

Para a operacionalização da proposta curricular, era necessário o auxílio da assistência técnica das Agências Regionais de Educação às escolas, o Supervisor Escolar era visto como “orientador do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades educacionais desenvolvidas pela escola” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.17) e o professor como “orientador do processo ensino-aprendizagem. para que os objetivos propostos sejam alcançados” (idem., 1981b, p.17).

O planejamento de cada disciplina, componente desta Habilitação deverá se realizar em conjunto, para que haja um equilíbrio entre a teoria e a prática; adequada determinação de objetivos e um conveniente organização e seleção de conteúdos, procedimentos e recursos de ensino e critérios, técnicas e instrumentos de avaliação, de acordo com as características dos alunos e as situações próprias no campo de trabalho (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.17).

Nesse sentido, a proposição de situações de aprendizagem deveria considerar o conteúdo e a metodologia de forma articulada, sem separar a reflexão da ação, visto que a “aprendizagem deveria proporcionar ao aluno condições de pensar-criar-questionar e procurar respostas aos desafios (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.18). No processo avaliativo, o professor deveria se preocupar com a continuidade, constância e abrangência, considerando todas as situações, atitudes e comportamentos dos alunos, indicados nos objetivos, dando ênfase aos aspectos:

- Desenvolvimento do raciocínio lógico;
- Expressão do conhecimento em diferentes níveis de complexidade, de acordo com os objetivos propostos;
- Habilidades na utilização do método científico;
- Habilidade de utilizar as noções e conceitos indispensáveis ao exercício do Magistério;
- Clareza e precisão de linguagem escrita ou simbólica (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.18).

O professor deveria considerar, na “avaliação da aprendizagem, os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, uma vez que a formação de hábitos, atitudes e aquisição de habilidades são aspectos relevantes na preparação do futuro professor” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.18).

A seguir, resgatamos as proposições para o ensino de matemática na proposta da HEM contida na seção “comportamentos esperados e conteúdos mínimos das disciplinas de Educação Geral da habilitação específica para o magistério de 1º grau - 1ª à 4ª série”:

Quadro 17: Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para matemática na HEM de 2º grau – 1981

COMPORTAMENTOS ESPERADOS	CONTEÚDOS MÍNIMOS
• Identificar e representar conjuntos e seus elementos; • Estabelecer relações entre conjuntos e entre elementos e conjuntos; • Realizar operações entre conjuntos; • Identificar e representar os conjuntos numéricos;	• Noções de conjunto; • Relações; • Operações entre conjuntos; • Conjuntos numéricos; • Conjunto dos números naturais; • Conjunto dos números inteiros; • Conjunto dos números racionais; • Conjunto dos números irracionais; • Conjunto dos números reais;
• Estabelecer relações entre conjuntos; • Construir gráficos e diagramas das relações; • Identificar as propriedades das relações em A; • Identificar e representar relações de equivalência;	• Relações; • Produto Cartesiano; • Relação entre conjuntos; • Relação de equivalência; • Funções;
• Representar número da base decimal em outras bases e vice-versa; • Operar com os números naturais; • Aplicar as propriedades das operações em $\mathbb{N}$; • Determinar o conjunto dos múltiplos e dos divisores de um número em $\mathbb{N}$;	• Conjunto dos números naturais; • Sistema de numeração; • Operações com números naturais; • Propriedades; • Problemas; • Múltiplos e divisores;
• Identificar e representar o conjunto dos números racionais; • Estabelecer as propriedades das operações em $\mathbb{Q}$; • Operar com números racionais absolutos escritos sob forma decimal; • Efetuar operações no conjunto dos números racionais;	• Conjunto dos números racionais; • Frações; • Operações; • Propriedades; • Números decimais; • Operações;

• Identificar os subconjuntos do espaço; • Calcular áreas e volumes dos sólidos geométricos; • Identificar as propriedades do espaço não afetados por deformações contínuas; • Efetuar medidas e representá-las com múltiplos e submúltiplos;	• Introdução à geometria; • Noções de topologia; • Sistema de medidas;
• Resolver situações, problemas que envolvam a aplicação da fórmula geral da Progressão aritmética. e Progressão Geométrica;	• Sequências: • Progressão aritmética • Progressão Geométrica
• Resolver problemas que envolvam situações práticas de probabilidades de ocorrência;	• Análise Combinatória • Arranjos • Permutações • Combinações
• Operar com números e potências algébricas.	• Números Binomiais • Binômio de Newton

Fonte: adaptado de Mato Grosso do Sul (1981b).

Na coluna “comportamentos esperados”, notamos uma ênfase na identificação e representação de conjuntos e seus elementos, um reflexo da importância dada à teoria dos conjuntos durante o Movimento da Matemática Moderna. Os comportamentos esperados definidos em Mato Grosso do Sul (1981b) corroboravam para a utilização do Manual descrito na seção 4.2.1 *O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), visto que os saberes necessários para ensinar matemática estavam além do mínimo necessário para atuar ensinar na 1ª à 4ª série.

Os “conteúdos mínimos” detalhados no Quadro 17 incluem tópicos como números naturais, racionais e suas operações. São mencionados o conceito de geometria e a introdução à topologia, o que era considerado como novo no contexto da época, refletindo influências do MMM que buscava integrar novas ideias e abordagens matemáticas no ensino.

Os saberes a ensinar matemática presentes em Mato Grosso do Sul (1981b) auxiliam na utilização do manual da seção 4.2.1 *O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), mas cabia ao professor desenvolver sua própria sequência de conteúdos, gerando significados por meio das situações de experiência, graduando os conteúdos e promovendo a aprendizagem do conteúdo por meio de exercícios e problemas que poderiam ser resolvidos de forma oral, escrita ou por meio dos jogos.

Para atender aos “comportamentos esperados e conteúdos mínimos”, temos como referência a bibliografia indicada no Quadro 18:

Quadro 18: Bibliografia para matemática na HEM de 2º grau – 1981

LIVROS	TÍTULO
Anna Buch Anner e outros	Curso Moderno de Matemática para o Ensino de 1º Grau - 1ª à 8ª Série
Irene de Albuquerque	Metodologia da Matemática
Maria Helena Braga	Didática da Matemática: iniciando a matemática moderna
Marcus Brandão	Matemática Conceituação Moderna
Luiz Alberto S. Brasil	Estudo Dirigido de Matemática
Coleção Schaum	Geometria Plana
Nicolau D'Ambrosio e D'Ambrosio, Ubiratan	Matemática Comercial e Financeira
Charles D'Augustine	Métodos Modernos para o Ensino da Matemática;
Dienes e Golding	Primeiros passos em Matemática - Vol. I, II e III
Dienes e Golding	Geometria Euclidiana
Dienes e Golding	Topografia, Geometria Projetiva e Afim
Zoltán Pál Dienes	As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática
Zoltán Pál Dienes	Frações
Zoltán Pál Dienes	Frações - Fichas de trabalho
Zoltán Pál Dienes	A Matemática no Ensino Primário
Magdalena Del Valle	Explorando a Matemática na Escola Primária;
Cláudio Guelli, Gerson Iezzi e Osvaldo Dolce	Coleção Matemática Moderna
Luiz Freire Mello e Octavio Maizza Neto	Aritmética
Oswaldo Sangiorgi	Matemática Moderna
José Guilherme Tizzotti	Matemática 2ª Grau Vol. 1.

Fonte: adaptado de Mato Grosso do Sul (1981b).

Em 1981, o Estado de Mato Grosso do Sul ainda estava sob influência do Movimento da Matemática Moderna, que começou na década de 1960 e persistiu em vários estados até os anos 1980. Para o ensino de matemática, observamos os livros

publicados por Osvaldo Sangiorgi, Marcius Brandão²⁴, Charles D'Augustine²⁵, Gerlson Iezzi, Osvaldo Dolce, haja vista que faziam parte da referência bibliográfica dessa proposta.

Os livros específicos como “Geometria Euclidiana e Não Euclidiana” e “topologia” refletem a inclusão de tópicos avançados e abstratos no currículo. Esse aspecto mostra a tentativa de integrar uma compreensão mais profunda e expansiva da matemática.

É necessário ter em mente que nenhum movimento se encerra por completo, pois sempre é possível verificar vestígios da presença da vaga pedagógica anterior. Os livros apontados no Quadro 18 abrangem uma variedade de tópicos que auxiliaram no ensino de abordagens metodológicas que refletiam as mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas da época. Muitas dessas obras corroboravam a proposição do ensino de matemática do MMM enquanto outros não, como é o caso da obra de Irene de Albuquerque²⁶.

Visto que o currículo era destinado a professores de ensino fundamental (1ª à 4ª série), era necessário equilibrar os conceitos matemáticos modernos com a necessidade de torná-los acessíveis para crianças em idade escolar inicial. Podemos verificar a presença de livros voltados para o ensino da matemática, nos quais é possível inferir os saberes profissionais dos professores que corroboravam com o ideário do MMM, sendo um exemplo a obra de Maria Helena Braga²⁷.

Além do mais, é necessário ressaltar que alguns livros eram específicos para o ensino de matemática, ou seja, eram livros que poderiam auxiliar o professor a entender como ensinar matemática nas séries iniciais do 1º grau, como a obra de Zoltán Pál Dienes, “as seis etapas do processo de aprendizagem em matemática”.

O Quadro 19 reflete um período de transição e experimentação no ensino de matemática, durante o qual houve um esforço para incorporar novos métodos pedagógicos, em consonância com o MMM. Como vimos na seção 4.2.1 *O Manual*

²⁴ A obra circulou na Bahia, integrando o ensino do ginásio. Segundo Ferreira (2022), o livro corroborava para a propagação do MMM.

²⁵ A obra circulou no Paraná durante a propagação do Movimento da Matemática Moderna e pós MMM (Nieri; Novaes, 2023).

²⁶ Esta obra corrobora as ideias escolanovistas (Santos; França, 2019)

²⁷ Segundo Costa (2022), Maria Helena Braga Rezende da Silva elaborou o livro *Didática da matemática: iniciando a matemática moderna guia intitulado Didática da Matemática: iniciando a matemática moderna* com base nos Programas de Ensino do Estado da Guanabara. O livro também propagava o ideário do MMM.

para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980), há a inclusão dos blocos lógicos e a máquina de operações.

Para a disciplina de formação especial, analisamos os comportamentos esperados e conteúdos mínimos da metodologia de ciências, visto que a matemática estava incluída dentro das Ciências Quadro 19:

Quadro 19: Comportamentos esperados e conteúdos mínimos para metodologia de Ciências na HEM de 2º grau – 1981

COMPORTAMENTOS ESPERADOS	CONTEÚDOS MÍNIMOS
• Analisar os objetivos da "matéria" Ciências sob a forma de Iniciação às Ciências no Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série.	• Objetivos da "matéria" Ciências; • Objetivos de Ciências, sob a forma de Iniciação às Ciências, no Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série;
• Identificar as atividades de Ciências no documento "Diretrizes Curriculares" no ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série;	Ciências no currículo por Atividades: • Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau - 1ª a 4ª série.
• Selecionar e organizar os comportamentos esperados e conteúdos mínimos de acordo com a abordagem proposta pelas Diretrizes Curriculares para as primeiras séries do Ensino de 1º Grau;	Ciências no Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série/SE/MS: • Comportamentos esperados; • Abordagem metodológica para a aprendizagem; Noções preparatórias para conteúdos mínimos: • Conjunto dos números naturais; • Números fracionários; • Noções de geometria; • Prática de medição; • Órgãos dos sentidos; • Seres Vivos: • Corpo humano • O homem e seres não vivos • O homem e o meio • Higiene e saúde; • Fenômenos físicos e químicos;
• Reconhecer as características e etapas do Método científico; • Identificar e aplicar técnicas e recursos no ensino de Ciências - 1ª à 4ª série, que possibilitem o desenvolvimento do espírito científico; • Selecionar, organizar e confeccionar materiais didáticos para o ensino de Ciências do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série.	Método científico e suas aplicações Técnicas e recursos adequados ao ensino de Ciências: a) Técnicas: • Observação; • Experimentação; • Redescoberta; • Pesquisa; • Excursão; • Projeto; • Problemática; • etc.

	b) Recursos: • Materiais audiovisuais: ábaco, blocos lógicos, cartazes, slides, gravuras, minicomputador, material de sucata, material culinária, material de laboratório e outros. • recursos naturais; • recursos da própria escola; • e outros;
Aplicar os princípios básicos de avaliação no ensino de ciências no 1º grau (1ª à 4ª série)	Avaliação da aprendizagem em ciências: • No ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) • No currículo por atividades
Selecionar unidades operacionais.	Planejamento das unidades em ciências: • características de uma unidade eficiente em ciências • elementos do plano de uma unidade operacional

Fonte: adaptado de Mato Grosso do Sul (1981b).

O Quadro 19 apresenta o modelo curricular para a disciplina Metodologia de Ciências, abordando comportamentos esperados, conteúdos mínimos e estratégias metodológicas específicas para as disciplinas Ciências e Matemática, promovendo uma base para o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas. O currículo enfatizou a construção de uma metodologia para o ensino de conteúdos como números naturais, frações, geometria e medidas.

A metodologia de ensino proposta é centrada em técnicas como observação e experimentação, permitindo que os alunos aprendessem de forma prática no ensino de Ciências (ciências e matemática), prevendo a utilização de recursos didáticos variados, incluindo materiais audiovisuais e tecnologias, como minicomputadores.

Essa estrutura curricular reflete um esforço para modernizar o ensino, alinhando-o à inserção de práticas educacionais apoiadas por teorias educacionais modernas. Influenciado pela pedagogia tecnicista, o ensino de ciências buscava desenvolver o raciocínio lógico e a investigação científica, visando melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para entender e questionar o mundo ao seu redor.

Depreendemos que, nessa matéria, os futuros professores aprendiam como utilizar o *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série – 1980*, conforme apresentado na seção 4.2.1 *O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série (1980)*, visto que ele complementava as Diretrizes Curriculares analisados na seção

4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980 . Dessa forma, na disciplina Metodologia de Ciências, os alunos aprenderiam a categorizar e articular os conteúdos de ciências e de matemática.

Para atender aos “Comportamentos esperados e Conteúdos mínimos” da disciplina Metodologia de Ciências, elaboramos um quadro com referência bibliografia específica para essa disciplina:

Quadro 20: Bibliografia para metodologia de ensino de ciências na HEM de 2º grau - 1981

AUTOR	OBRA
Jurema Cunha	Síntese de Métodos Didáticos
Zoltán Pál Dienes e E. W. Golding	Geometria Euclidiana e Não Euclidiana
Zoltán Pál Dienes e E. W. Golding	Topologia – Geometria Projetiva - Vol. I, II, III
Zoltán Pál Dienes	As seis etapas do processo de aprendizagem em Matemática
Zoltán Pál Dienes	Frações
Zoltán Pál Dienes	Frações - Fichas de Trabalho
Zoltán Pál Dienes	Ciências - Manual do Professor
Oyara Esteves	Objetivos Educacionais
Oyara Petersen Esteves	Testes, Medidas e Avaliação
Manhe Perleberg Leibnman	Guia de Currículo
Mato Grosso do Sul	Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º e 2º Graus
Mato Grosso do Sul	Matrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série
Arnaldo Niskier	Estudo Moderno de Ciências" - Bloco Minas/Mistério da Educação e Cultura - Lei nº 5.692/71, de 11.08.71 - Fixa o núcleo comum para os cursos do Ensino de 1º e 2º Graus, e a doutrina do currículo na prática e no Brasil
Jean Piaget	A Linguagem e o Pensamento da criança
Jean Piaget	Seis estudos de Piaget

Fonte: adaptado Mato Grosso do Sul (1981b).

O Quadro 20 abrange uma variedade de materiais do ensino de Ciências, incluindo desde métodos de ensino práticos, teorias educacionais e o ensino de planejamento curricular. Entre as obras, encontram-se aquelas focadas na psicologia do desenvolvimento infantil, como “A Linguagem e o Pensamento da criança” de Jean

Piaget, que proporcionava uma base teórica sobre os processos de aprendizagem das crianças.

Textos como “Matrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série”, da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, indicam as estruturas curriculares que orientaram os futuros professores no planejamento e na implementação do currículo, evidenciando que, para ensinar, eram necessários outros saberes além dos matemáticos.

Em relação à composição dos saberes para ensinar matemática, depreendemos expressivas influências metodológicas das obras de Zoltán Pál Dienes. Tais influências de referência sobre como ensinar matemática como utilizados nos cursos de formação para professores no estado de São Paulo, conforme apontados por França (2012).

Assim, as diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª à 4ª série), que direcionavam o ensino por situações de experiência, possibilitando que a crianças aprendessem dentro de determinadas situações de descoberta, supervisionados pelo professor. Cabia ao professor conhecer as diretrizes para selecionar situações de experiências para ensinar, ampliar ou generalizar termos matemáticos e fazer sugestões dentro da própria linguagem da criança.

Nesse sentido, as obras de Dienes incorporadas à proposta curricular para o magistério de 2º grau, colaboravam para a construção dos saberes para ensinar matemática, pois auxiliavam na utilização do *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série – 1980*, possibilitando a seleção de situações de experiência e a proposição de exercícios que considerassem fundamentais para aprendizagem da matemática.

A inclusão dessas obras na proposta curricular no magistério de 2º grau demonstra o compromisso estabelecido pelo I PEE, preparando futuros professores e alinhando-se com as reformas educacionais. Monteiro (1992) aponta que o período de 1983 à 1988 se caracterizou pela ênfase na democratização, garantindo o acesso à educação, sem distinção de origem social, econômica ou geográfica. O currículo, nesse período, foi entendido como responsabilidade da escola. Ainda, no que se refere às orientações técnico-pedagógicas, convém expor que eram resguardadas apenas as disposições legais emanadas pelo Conselho Federal e Estadual. Nesse sentido, cabe a análise do caderno do relato de experiência para verificar as apropriações realizadas pelas escolas indicadas na próxima subseção.

4.4 O CADERNO ESCOLAR – 1983

De acordo com o que apontamos anteriormente, no *CAPÍTULO 2*: , o caderno desta subseção foi adquirido pela profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos por meio de uma campanha²⁸ promovida por ela no ano de 2017. O caderno está em pasta catálogo²⁹ e corresponde ao III volume, o que nos permite inferir que seja produto da disciplina “prática de ensino e estágio supervisionado”. Nele, analisamos somente os vestígios do ensino da matemática.

Figura 28: Caderno de relato de experiência – 1983



Fonte: acervo pessoal.

A disciplina “prática de ensino e estágio supervisionado” está presente na proposta curricular de Habilitação Específica para Magistério (HEM) de 2º Grau de 1ª à 4ª série. Ela era considerada como parte³⁰ da disciplina Didática, uma vez que

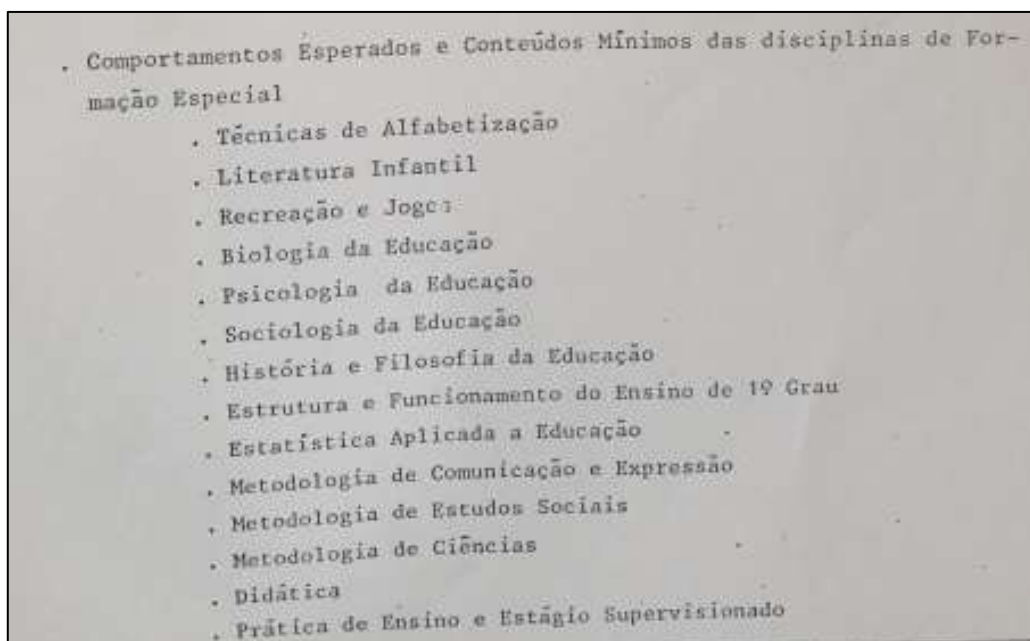
²⁸ Por se tratar de uma campanha, os livros e cadernos doados não apresentam uma continuidade, de modo que não temos acesso aos volumes 1 e 2 deste caderno. Para mais detalhes, consulte a notícia “Professores lançam campanha para achar cadernos escolares de antes dos anos 80”, disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/professores-lancam-campanha-para-achar-cadernos-escolares-de-antes-dos-anos-80> . Acesso: em 31 dez. 2024.

²⁹ A pasta é laminada em polipropileno, com visor PVC para identificação do conteúdo, podendo conter sacos plásticos fixados por colchetes podendo variar de tamanho.

³⁰ A participação conjunta do professor de didática se dava por meio da orientação sobre o estágio supervisionado em relação aos assuntos sobre regência. As outras etapas eram responsabilidade do professor de “prática de ensino e estágio supervisionado”.

deveria ter a colaboração dessa disciplina. No entanto, cada uma possui um currículo próprio dentro das propostas de Mato Grosso do Sul (1981b).

Figura 29: Disciplinas da formação especial – 1981



Fonte: Mato Grosso do Sul (1981b, p. 105).

A partir da análise da composição do rol de disciplinas indicadas, *Figura 29: Disciplinas da formação especial – 1981*, consideradas fundamentais na formação inicial do futuro professor, podemos inferir a notoriedade da especificidade dos *saberes para ensinar matemática*. Isso se evidencia na nova organização curricular de Mato Grosso do Sul, pois, a partir de 1980, passou a existir uma disciplina específica para compor os saberes profissionais para ensinar matemática: a disciplina Metodologia de Ciências.

Nos currículos anteriores ao ano de 1979, destinados à formação no magistério de 2º grau e no ensino normal, existiam apenas as disciplinas Didática e prática de ensino, Didática, Metodologia de ensino e outras variações. Em cada momento com um nome distinto, porém sempre presente na grade, conforme evidenciado no item *1.3.1 A formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries) em Mato Grosso do Sul (1970 - 1980)*.

Logo, naquele momento, a Didática poderia ser entendida como:

[...] tomada como no sentido discursivo dispositivos do ensino e dos modos de avaliação relativamente dos saberes particulares de uma disciplina

escolar. A didática compreende de maneira inseparável, o seu modo de organização dos saberes e formas particulares de seu ensino em uma disciplina (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p.38).

Nesse cenário, a Didática, anteriormente, poderia abranger a orientação sobre como ensinar todas as matérias. Naquele momento, embora não tenha perdido sua importância, podemos inferir que passou a ser entendida como um “um conjunto de práticas elaboradas pela profissão professor para transmitir saberes” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p.38).

A nova proposta curricular elaborada em Mato Grosso do Sul (1981b), determinava que a disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado deveria estar alinhada com a disciplina Didática, sendo esta a responsável por orientar o futuro professor na regência, ou seja, no instante em que ele ensinasse.

A disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado tinha a finalidade de proporcionar a vivência da realidade escolar para:

- Identificar a estrutura, o funcionamento e organização de Escolas de 1º grau;
- Observar, participar e avaliar atividades docentes e discentes;
- Demonstrar habilidades específicas relativas ao exercício profissional;
- Propor mecanismos de ação para minimizar as dificuldades encontradas, a partir dos resultados obtidos. (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.135)

Assim, a disciplina em questão proporcionaria a vivência do futuro professor em seu ambiente de trabalho por meio da integração, da observação, da participação e da regência. Além de propiciar a ele o conhecimento da vida da escola e das experiências de sala de aula. Desse modo, essa disciplina o habilita para o exercício do magistério.

Figura 30: Carga horária da disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado

ATIVIDADES	PORCENTAGEM/CARGA HORÁRIA TOTAL DAS HORAS/AULAS
1. Observação	20%
2. Participação	30%
3. Regência	20%
4. Orientações sobre Estágio Supervisionado	20%
5. Outras	10%
T O T A L	100%

Fonte: Mato Grosso do Sul (1981b).

Assim, a disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado era dividida em cinco momentos (Figura 30): observação, participação, regência, orientação sobre o estágio supervisionado e outros assuntos.

A observação consistia na etapa de familiarização do aluno com o ambiente escolar. Agora, na condição de futuro professor, envolvendo situações como o estudo do regimento da escola, observação da interação entre aluno e professor na turma que iria acompanhar, o conhecimento e a execução do planejamento do professor e observação do desempenho dos alunos durante as atividades.

Na fase de participação, o futuro professor deveria auxiliar os alunos da turma que acompanhava nas atividades em grupo, criar materiais didáticos, planejar e corrigir trabalhos dos alunos. E, por último, o futuro professor deveria analisar os registros do professor referentes ao desempenho do aluno. Inferimos que o material ilustrado na *Figura 28: Caderno de relato de experiência – 1983* continha vestígios da etapa de participação, pois contém atividades e instruções sobre como ensinar determinados conteúdos de matemática que faziam parte das diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série).

A fase de regência era o momento em que o futuro professor assumia “a direção das atividades docentes, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, até a verificação do grau de alcance dos objetivos propostos” (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.148).

A proposta curricular de Habilitação Específica para Magistério (HEM) de 2º Grau de 1ª à 4ª série prescreve como necessário, para fins de acompanhamento, controle e avaliação do futuro professor, que houvessem dois momentos de avaliação, sendo o primeiro para a parte de prática de ensino.

Vários instrumentos de avaliação poderão ser utilizados no processo de acompanhamento, controle e avaliação da aprendizagem em Prática de Ensino; tais como: relatório do aluno-mestre; ficha de análise do relatório do aluno-mestre; fichas de observação; ficha de autoavaliação do aluno-mestre; fichas de observação de aula prática; relatório do professor [...] (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.144).

O professor responsável pela disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado, na parte prática, poderia avaliar o futuro professor em diferentes aspectos, devendo selecionar aquele que considerasse mais adequado a partir dos relatórios e fichas elaborados pelo futuro professor.

A segunda parte de acompanhamento da disciplina envolvia o controle e avaliação dos futuros professores, o que ocorria por meio da supervisão do estágio obrigatório avaliado por:

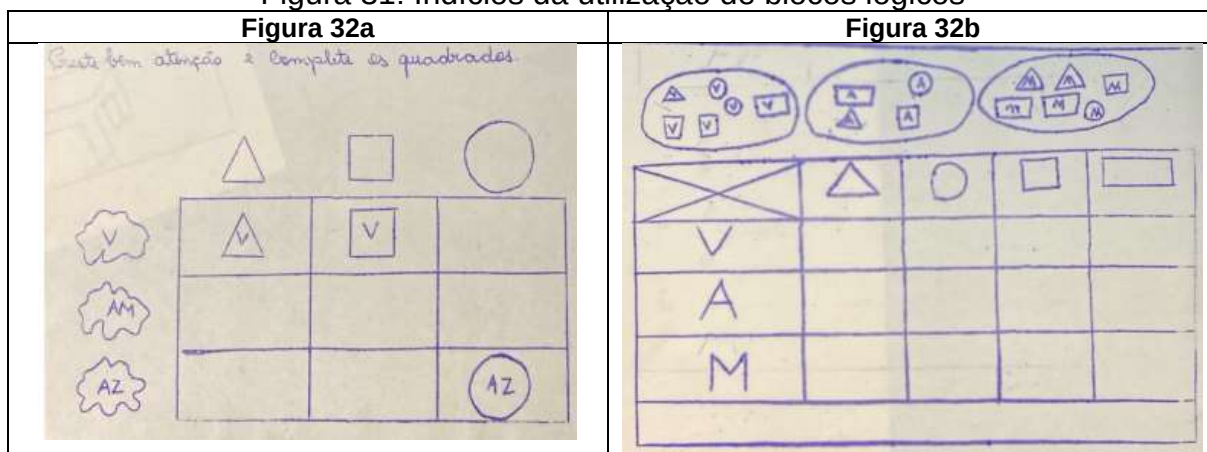
ficha de observação, ficha de análise de planos, ficha de análise de relatório, ficha de acompanhamento de aulas práticas, ficha cumulativa de desempenho do aluno-mestre, ficha de autoavaliação do aluno-mestre e do professor orientador, anedotário (Mato Grosso do Sul, 1981b, p.152).

Verificando as múltiplas possibilidades de avaliação para a disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado, componente da constituição dos saberes profissionais do professor que ensinava matemática, é possível encontrar vestígios de uma *matemática do ensino*, visto que os alunos poderiam vivenciar a rotina escolar como futuros professores e criar materiais didáticos. No próximo item, observamos materiais criados pelos futuros professores, como os blocos lógicos e o ensino de medidas.

4.4.1 O uso dos blocos lógicos a partir do caderno escolar

A Figura 31: Indícios da utilização de blocos lógicos foi encontrada no caderno de relato de experiência – 1983 (Figura 28). Não havia instrução para a utilização do exercício, apenas o enunciado para a Figura 31a “preste bem atenção e complete os quadrados. A Figura 32a remete ao ensino de identificação de figuras geométricas como triângulo, quadrado e círculo. Podemos inferir que ambas as atividades poderiam ser utilizadas na 1ª série, sendo o primeiro contato do aluno com as formas geométricas e, também, para ensinar a sequência, ensinando ao aluno a pintar as formas geométricas, com as cores indicadas, que poderiam ser vermelho, amarelo e azul, além de ensinar a formação e tipos de conjuntos.

Figura 31: Indícios da utilização de blocos lógicos



Fonte: acervo pessoal.

A Figura 32b pode ser classificada como um jogo de classificação. Conforme indicado em Simons (2011), a disposição de conjuntos de peças acima da tabela auxiliam na exploração dos blocos lógicos, pois auxiliam a analisar as cores e as formas e, ao mesmo tempo, a contagem. França e Santos (2022, p.18) apontam que a utilização dos blocos lógicos era voltada para:

[...] o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento, como adquirir um vocabulário próprio, identificar propriedades dos elementos de um conjunto, determinar concretamente os elementos de uma sequência, estabelecer relações entre os elementos e entre elementos e conjunto, estabelecer correspondência biunívoca, identificar a propriedade comum de um mesmo número de elementos de um conjunto, diferenciar estrutura de ordinalidade para cardinalidade.

Depreendemos que os blocos lógicos, foram apropriados pela escola como componentes da *matemática para ensinar* como ferramenta de ensino para o desenvolvimento das estruturas lógicas dos alunos, podendo ser utilizada como material concreto e, na sua ausência do recurso concreto, era representado em folhas mimeografadas.

4.4.2 A instrução para o ensino de medidas e valores e as situações de experiências a partir do caderno escolar

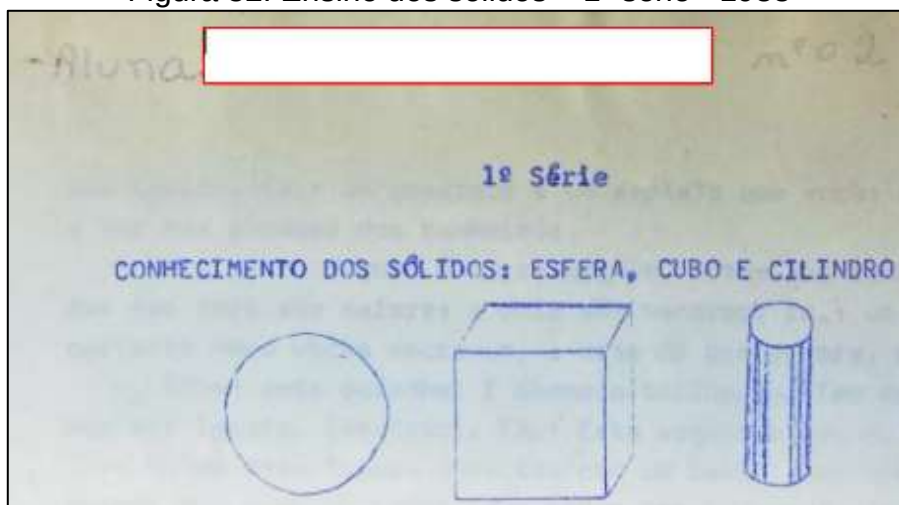
Como vimos em Dourados (1978), anteriormente para o ensino de geometria estava presente nos blocos “medidas e valores”, voltados para a contagem de tempo e sistema monetário. Para a “geometria”, o ensino era o estudo das formas planas e

espaciais. No entanto, com a publicação de Mato Grosso do Sul (1981c), houve uma alteração nessa organização, substituindo os blocos por situações de experiências.

A partir de agora, analisamos os materiais elaborados para o ensino elaborados por personagens³¹ da escola (aluno ou professor), que podem fornecer indícios de como o currículo de Mato Grosso do Sul (1981) foi apropriado pela escola, para o ensino de medidas, medidas de superfícies, medidas de volume, reconhecimento das linhas, conhecimento dos sólidos (esfera, cubo e cilindro).

Nos documentos apresentados na Figura 28, encontramos um material elaborado por uma aluna (futura professora) para o ensino de geometria para 1ª e 2ª série.

Figura 32: Ensino dos sólidos – 1ª série - 1983



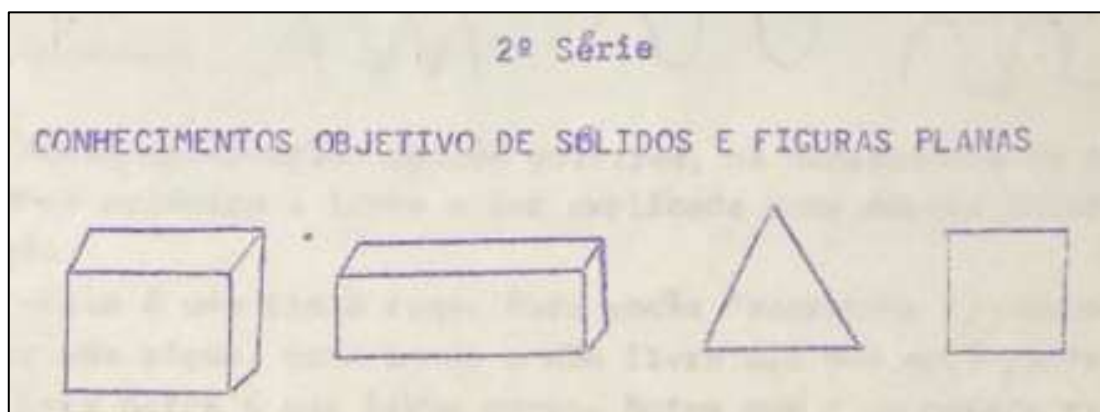
Fonte: Acervo pessoal.

O documento indicado na Figura 32 não está alinhado com as disposições do *manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série* visto que, para a 1ª série, o ensino de geometria deveria começar pelas figuras planas e posteriormente, abordar os sólidos geométricos. Na instrução para a Figura 32, não há menção de figuras planas, nem a associação de figuras planas com a face dos sólidos, como sugerido pelo o *manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série - 1980*.

³¹ Em algumas folhas, aparece apenas o nome do aluno, o que nos leva a inferir que esses materiais foram elaborados por ele, considerando que a disciplina Prática de ensino e estágio obrigatório permitia a criação de materiais para o ensino, assim como o planejamento de aulas. Em outros momentos o nome do autor não aparece, o que sugere que material pode ter sido elaborado pelo professor da disciplina Prática de ensino e estágio obrigatório”.

De acordo com a Figura 32, o ensino dos sólidos deveria ocorrer por meio de associação aos objetos reais, em que o professor deveria apresentar objetos que remetessem a sólidos a serem estudados. O aluno participaria da aula após o convite para desenhá-los no quadro.

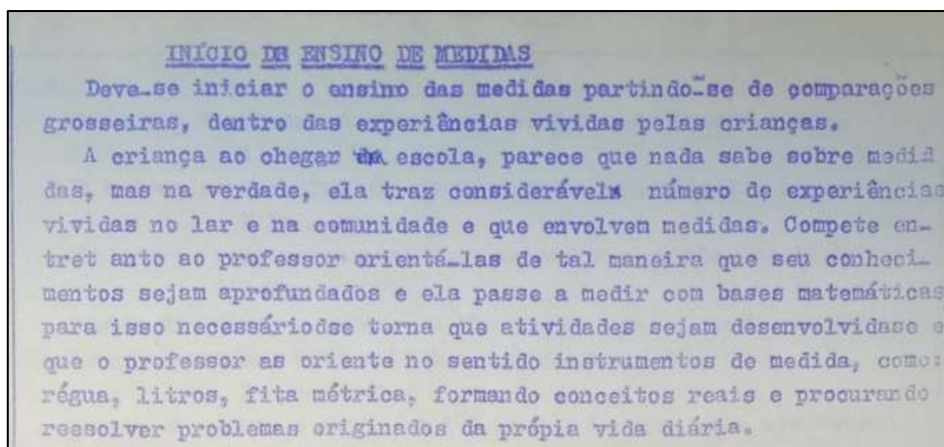
Figura 33: Ensino dos sólidos e figuras planas – 2ª série – 1983



Fonte: acervo pessoal.

O documento elaborado pelo aluno (futuro professor) é apresentado de forma desconexa com a 1ª série (Figura 32), e também não está alinhado com Mato Grosso do Sul (1980c), pois o ensino das figuras geométricas deveria ocorrer na 1ª série, enquanto na 2ª série, a sequência deveria continuar com o estudo dos sólidos geométricos, identificando as faces e o número de lados. É importante frisar que os documentos da *Figura 28: Caderno de relato de experiência – 1983* não estão enumerados e sequenciados. Assim, seguimos para o próximo documento:

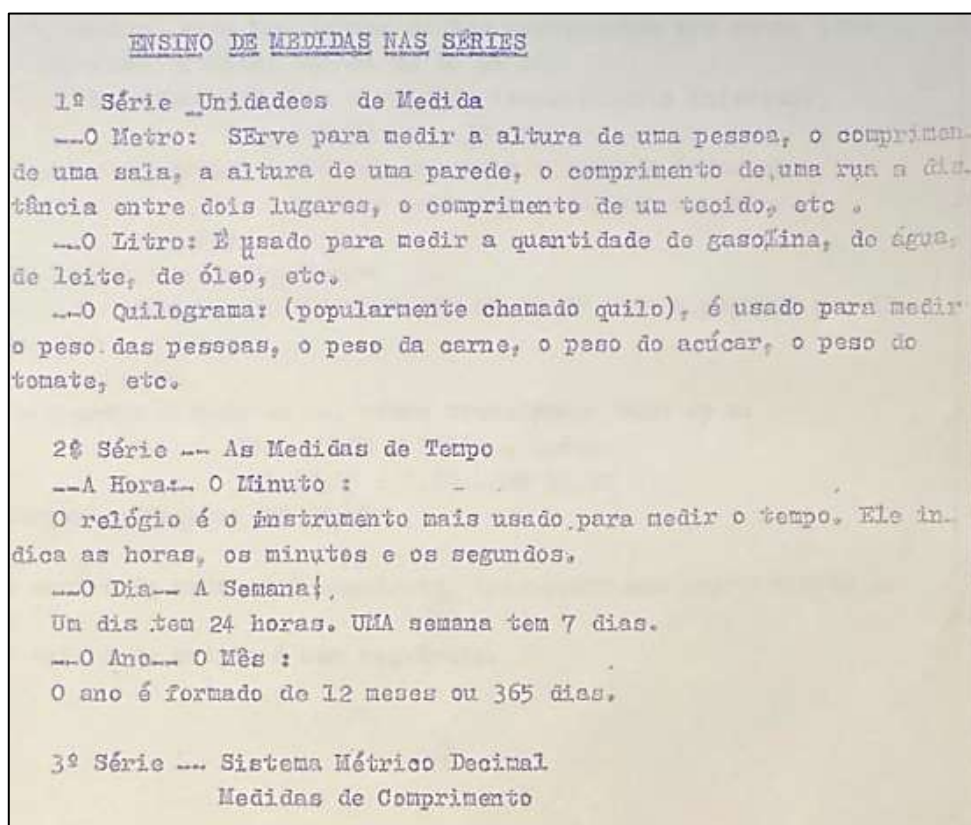
Figura 34: O início do ensino de medidas – 1983



Fonte: acervo pessoal.

O ensino de medidas deveria começar a partir das experiências vividas pelas crianças, uma vez que elas já possuíam experiências vividas no lar e na comunidade, as quais envolvem noções de medidas. Caberia ao professor orientá-las para que essas vivências fossem aprimoradas, levando-as a medir com bases matemáticas e utilizar instrumentos de medida, como: régua, litros, fita métrica.

Figura 35: A divisão do ensino de medidas de 1ª à 4ª séries – 1983

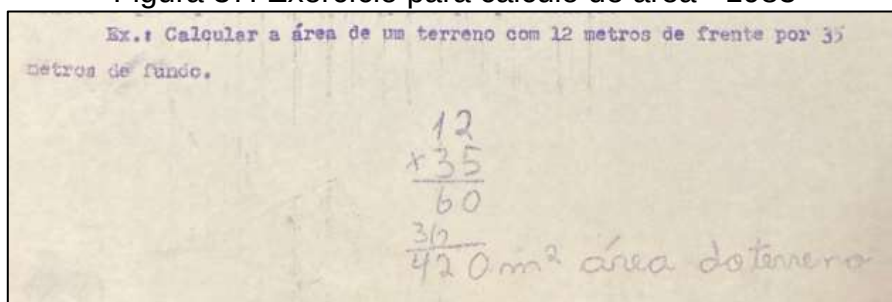


Fonte: acervo pessoal.

No documento representado na Figura 35, o ensino de medidas estava previsto da seguinte forma: na 1ª série, o professor deveria ensinar a utilidade das medidas metro, litro e quilogramas. Na 2ª série, deveria ser ensinar as medidas de tempo hora, minutos, dia, semana, mês e ano. Na 3ª série, deveria ser ensinado: o sistema métrico decimal, sendo o metro a principal unidade de medida; e as conversões para as unidades decâmetro, hectômetro e quilômetro. Na 4ª série, o foco deveria ser a resolução de problemas envolvendo medidas.

Para o ensino de medida de superfície (Figura 36), junto com as conversões de unidades, no documento consultado não constava a indicação de série, mas podemos

Figura 37: Exercício para cálculo de área - 1983



Fonte: acervo pessoal.

O que podemos depreender até este momento, a partir da análise das fontes, é que a *matemática a ensinar* estava condicionada a uma associação semelhante à encontrada em Dourados (1978), mesmo ocorrendo a transformação no currículo conforme indicado em 4.2.1 *O Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* (1980), com uma alteração e ampliação de conteúdos em Mato Grosso do Sul (1980c), e indicações que auxiliam na *matemática para ensinar* como, por exemplo, os blocos lógicos.

Pouco se viu a instrução para utilização dos blocos lógicos, mesmo sendo citado em todos os documentos como no “*manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série - 1980*”, na “*proposta curricular de Habilitação Específica para Magistério (HEM) de 2º Grau de 1ª a 4ª série do ano de 1981*” e no “*Caderno de relato de experiência – 1983*”. Na próxima, subseção vemos como foi o desempenho do I PEE (1981-1983) e os novos alinhamentos para o ensino sul-mato-grossense para os anos seguintes.

4.5 OS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (1985 A 1991)

O II Plano³³ Estadual de Educação (1985-1987) foi aprovado pela deliberação CEE nº 1.026, de 9 de maio de 1985. O documento possui 20 páginas, divididas entre apresentação, traços situacionais, políticas educacionais de Mato Grosso do Sul, Educação para democracia, estratégias e conclusão.

³³ Não conseguimos localizar a documentação referente ao currículo do ano de 1984. Monteiro (1992) aponta regulamentações que tratam do currículo são especificadas nas Deliberações nº679/84, nº695/84, nº731/84, nº823/84, mas não tivemos acesso às deliberações indicadas por ela.

Figura 38: II Plano Estadual de Educação (1985 – 1987)



Fonte: Arquivo da E.E. São José

Segundo o documento, II Plano Estadual de Educação, foi elaborado a partir de consultas à comunidade Educacional, partindo das situações encontradas em relação aos aspectos administrativos, docentes e pedagógicos. Quanto aos aspectos administrativos, os problemas enfrentados foram semelhantes aos de outras unidades federativas, refletindo a crise socioeconômica e política do Brasil, incluindo falta de crédito, infraestrutura precária, salários atrasados, e evasão escolar.

Em relação ao magistério e à classe estudantil:

- Inexistência de diálogo entre o Governo e a comunidade educacional;
- Salários atrasados e paralisação de aulas;
- Reivindicações classistas sem merecer acolhida;
- entidades de classe desunidas e enfraquecidas por manobras do governo anterior;
- Membros do magistério revoltados pelas coações e perseguições sofridas durante o período eleitoral de 1982;
- Estudantes oprimidos pela ação de órgãos institucionalizados que impediam sua organização;
- Falta de providências tendentes à seleção para a estabilidade dos profissionais da Educação (Mato Grosso do Sul, 1985, p.8).

O plano mostra uma série de problemas nas relações entre o governo e a comunidade educacional em Mato Grosso do Sul durante o período de 1982 – 1985. Esses problemas refletiam a ausência de diálogo, o atraso nos salários, a falta de acolhimento das reivindicações e a opressão de estudantes. Esse cenário evidenciava a necessidade de reformas.

Quanto ao aspecto pedagógico:

- Inexistência de uma política educacional condizente com a realidade local;
- Processo educacional inteiramente burocratizado e sem definição de objetivos;
- Decadência da qualidade do ensino;
- Crescimento do índice de evasão e repetência nas séries iniciais (Mato Grosso do Sul, 1985, p.8).

A falta de uma política educacional que se alinhasse às necessidades e aos contextos específicos da comunidade local resultou em práticas educacionais que não atendiam às necessidades regionais. A burocracia dificultou a implementação de melhorias e inovações no ensino, tornando o sistema educacional ineficiente, promovendo a evasão de alunos. Assim, visando atenuar os problemas, a Secretaria de Educação, tomou algumas medidas, entre as quais destacamos:

- Atenção prioritária às séries iniciais, com a operacionalização dos Projetos "Reforço à Alfabetização" e "Desdobramento do Processo de Alfabetização", incluindo acompanhamento efetivo aos professores dessas séries e a definição de critérios adequados de promoção da 1ª para a 2ª série;
- Articulação entre os professores de Pré-Escolar e os de 1ª série, para evitar uma ruptura metodológica entre esses dois níveis de ensino;
- Articulação efetiva dos cursos de Magistério com as séries iniciais, através das disciplinas de Prática de Ensino e Metodologia;
- Articulação efetiva da Secretaria de Educação com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, envolvendo, através de cursos e encontros, os níveis Pré-Escolar, 1ª série e Magistério (Mato Grosso do Sul, 1985, p.10).

A Secretaria de Educação se concentrou em buscar melhorias para alfabetização nas séries iniciais até a formação de professores. As estratégias propostas buscavam fortalecer a educação em todos os níveis, por meio de melhorias na metodologia, na capacitação de professores e na integração dos recursos disponíveis no estado. A política educacional, neste momento, estava voltada para uma educação para a democracia, em que:

As escolas estão abertas ao diálogo, permitindo que a comunidade vivencie os conflitos inerentes ao homem e à sociedade, e mostrando que eles não podem ser eliminados, mas devem ser resolvidos com ampla participação de todos no processo decisório (Mato Grosso do Sul, 1985, p.11).

O plano reforçava a ideia de educação integrada à vida social e política, com as escolas desempenhando o papel de formar indivíduos capazes de contribuir para o bem-estar coletivo. A implementação de uma governança democrática nas escolas dependia da participação ativa de todos os envolvidos no sistema educacional (Mato Grosso do Sul, 1985).

Para dar continuidade a essa ideia, a Secretaria de Educação e unidades escolares sob sua jurisdição foram convocadas pela Resolução/SE nº 59, publicada no Diário Oficial de 08 de junho de 1983, para examinar e discutir a proposta. Essa ação foi feita com vistas à realização do I Congresso Estadual de Educação para a democracia, que aconteceu entre 12 a 14 de novembro de 1983.

Antecedentes a este I Congresso Estadual de Educação, a secretaria de educação promoveu encontros e palestras sobre o tema “Educação para a democracia”, convidando educadores³⁴ para falar sobre suas experiências no sentido de “criar uma consciência democrática entre as pessoas envolvidas no processo educativo” (Mato Grosso do Sul, 1985).

Assim, a Secretaria de Educação traçou as seguintes estratégias: pedagogia da mudança; autonomia da escola; valorização do magistério; educação pré-escolar; ensino de 1º grau – universalização; ensino de 2º grau; ensino especial; ensino supletivo; e educação comunitária. Concentramo-nos nos itens valorização do magistério, ensino de 1º grau – universalização e, ensino de 2º grau.

Para a valorização do magistério o plano destaca:

A credibilidade de um educador não ocorre em função de seu discurso, mas, resoluta, basicamente, do bom desempenho demonstrado no exercício de suas funções. Necessária se faz, portanto, a contínua reciclagem do professor, não sendo ele que deva perecer as limitações de sua própria formação e de dispor de condições de atualização (Mato Grosso do Sul, 1985, p.16).

³⁴ Foram convidados professor Moacir Gadotti, que falou sobre “Pedagogia do Conflito”; professor Moacir de Goes, com a experiência “De pé no chão também se aprende a ler”; professor Carlos Rodrigues Brandão, com “Caminhos para a Educação Popular”; professora Maria Helena Silveira, que desenvolveu diálogos sobre “Democratização da Escola Pública” e “Ensino Crítico”, Irmã Maria Leônida Fávero, com uma “Assessoria em currículo”.

Para o plano, a credibilidade de um educador não era dada pelo que ele diz e sim por meio da eficácia com que realiza seu trabalho. Desse modo, para o plano era essencial para que os educadores continuassem a aprender e a se desenvolver profissionalmente ao longo de suas carreiras.

Para que haja digno exercício do magistério, a Secretaria de Educação procura valorizar os educadores, oferecendo-lhes condições objetivas e estruturais de trabalho, como: garantia do plano de carreira, concurso público, segurança no emprego, melhoria das condições físicas do local de trabalho e a atualização de recursos humanos, com a realização de encontros, cursos e palestras (Mato Grosso do Sul, 1985, p.16).

Para demonstrar seu compromisso com os educadores, a Secretaria de Educação estabeleceu o aprimoramento das condições de trabalho para os educadores, reconhecendo que o desempenho profissional depende de suporte contínuo e condições de trabalho propícias.

Para atendimento ao ensino de 1º grau, a Secretaria de Educação, propôs a construção de novos prédios, assim como a tentativa de criar um ensino alternativo para solucionar o problema de evasão enfrentado pelo estado, “considerando sua disponibilidade de tempo e necessidades de seu contexto cultural, para que eles sejam reconquistados pelo processo educacional” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 17).

Apresentado como uma solução para enfrentar a evasão escolar entre alunos nas séries iniciais, os professores também seriam “treinados e acompanhados, com objetivo de se proporcionar nova postura frente ao ensino inicial” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 18).

As metodologias e as técnicas pedagógicas deveriam levar à “formação de homens livres, críticos e questionadores, pois o ensino de 1º Grau deve preparar para o exercício da cidadania a ser fator de igualdade social” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 18).

Para o ensino de 2º grau,

[...] deve fazer emergir, na prática, valores que garantam ao aluno os conteúdos específicos básicos para enfrentar o conhecimento especializado de cada área de ensino superior, despertando-lhe o espírito científico voltado para a pesquisa. A par disso, deve preparar o educando para a prática do trabalho, quer seja habilitando-o profissionalmente para uma tarefa específica, quer seja propiciando sua inserção no âmago da prática social, através de um questionamento crítico da realidade. Isso para lhe assegurar a capacidade e o direito de opção no projeto social, de forma que o trabalho

seja interpretado como elemento mediador entre ele e o processo de transformação de seu ambiente (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 18).

A educação de nível secundário deveria fornecer uma base de conhecimentos e valores que não apenas preparassem os alunos para estudos superiores em áreas específicas, mas também despertassem o interesse e as habilidades para a pesquisa científica. O Ensino de 2º Grau deveria preparar os alunos com habilidades e conhecimentos necessários para entrar no mercado de trabalho.

Na pasta “Processos e grades curriculares”, encontrada na E.E São José, localizamos um currículo do ano de 1985, no qual é possível verificar esse movimento de preparação para o trabalho desde o ensino de 1ª grau (7ª e 8ª série), por meio da inclusão do componente curricular “orientação ocupacional”.

Figura 39: Currículo do ensino de 1º Grau (5ª à 8ª série) – E.E. São José (1985)

Grade Curricular - Ensino de 1º Grau - 5ª a 8ª série

Escola Estadual de 1º Grau "São José" - Agência Especial de Educação - Campo Grande - MS

Módulo : 36

Turno NOTURNO

Ano: A partir de 1985

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU
SÃO JOSÉ
Reconhecimento n.º 380/82-Def. C.E.E.
Rua Dr. Arthur Jorge, 1782
Campo Grande - MS.

Carga-das	Matérias	Categoria Curricular	Componentes Curriculares	Carga Horária										
				5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total		
		Áreas de Estudo		sem.	an.	sem.	an.	sem.	an.	sem.	an.			
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Comunicação	Língua Portuguesa	05	180	05	180	05	180	05	180	720		
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	72	02	72	02	72	02	72	288		
	SUB - TOTAL			07	252	07	252	07	252	07	252	1008		
	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Geografia	02	72	02	72	02	72	02	72	288		
			História	02	72	02	72	02	72	02	72	288		
			Organização Social e Política do Brasil	-	-	-	-	-	-	01	36	36		
	SUB - TOTAL			04	144	04	144	04	144	05	180	612		
	Ciências	Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	02	72	02	72	02	72	02	72	288		
			Matemática e Desenho	05	180	05	180	05	180	05	180	720		
	SUB - TOTAL			07	252	07	252	07	252	07	252	1008		
			Educação Física	02	72	02	72	02	72	02	72	288		
			Educação Artística	02	72	02	72	-	-	-	-	144		
			Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	01	36	-	-	36		
			Programas de Saúde	01	36	01	36	01	36	01	36	144		
			Educação Religiosa	01	36	01	36	01	36	01	36	144		
	Sub - Total			06	216	06	216	05	180	04	144	756		
Educação Especial				Orientação Ocupacional										
				-	-	-	-	01	36	01	36	72		
TOTAL GERAL				24	864	24	864	24	864	24	864	3456		

Fonte: arquivo da E.E São José.

O documento descreve os objetivos (geral e específico), a descrição de conteúdos, conhecimento das profissões e a bibliografia. A disciplina “orientação ocupacional”, parte diversificada, tinha como objetivo fornecer aos alunos situações de aprendizagem que permitissem ao aluno realizar a escolha entre as diferentes ocupações existentes no mercado de trabalho, de acordo com suas aptidões e aspirações. Em relação à matemática, ela tem como nome “matemática e desenho”,

diferenciando-a dos anos anteriores de 1ª à 4ª série (não foi possível localizar documentos que descrevessem os conteúdos abordados).

A Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul buscou desenvolver um trabalho de atendimento e acompanhamento técnico-pedagógico às escolas em que era ofertado o Ensino de 2º Grau, priorizando, em função da necessidade, áreas de Habilitação para o Magistério de 1º Grau (1ª à 4ª série), a Habilitação Técnico em Contabilidade e o Curso de 2º Grau regido pela Lei nº 7.044.

Para o Magistério de 1º Grau (1ª à 4ª série), as ações “visam à sua revitalização, de forma a garantir a melhoria do desempenho dos docentes que irão atuar nas séries iniciais do 1º Grau, através da integração entre os graus de ensino” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 18). As práticas pedagógicas deveriam levar à “formação de um homem crítico, investigador e situado no seu tempo, para que compreenda e aceite as mudanças sociais e, conseqüentemente” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 22). Ao magistério seriam oferecidas “oportunidades de reflexão, aperfeiçoamento e crescimento, para que o educador possa assumir conscientemente sua função pedagógica, resgatando sua credibilidade e valorizando-se socialmente” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 22).

Não pretendemos adentrar no assunto de conflitos sobre as políticas salariais, de valorização e de condições de trabalho dos professores sul-mato-grossenses, mas é importante situar o leitor acerca das sucessivas crises, greves e descaso de políticas³⁵ públicas para o magistério sul-mato-grossense, que sofreu com os arrochos salariais e com os obsoletos estatutos durante toda a década de 1980 até meados da década de 1990.

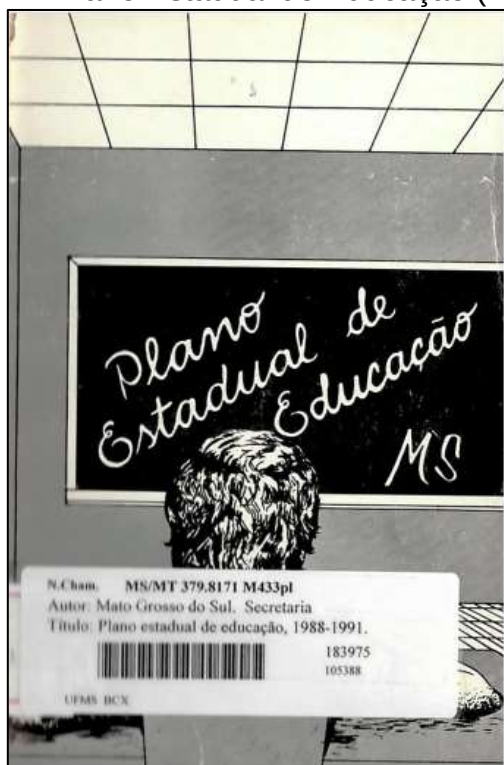
Dessa forma, consideramos a necessidade de apontar a ênfase dada aos aspectos de valorização do magistério pelo III PEE que, no I PEE, e, no II PEE, não foram apontados pelos autores do documento.

4.5.1 O III Plano Estadual de Educação (1988 – 1991)

³⁵ Para compreender os conflitos de valorização do magistério de MS, recomendamos a leitura de “A história de valorização docente da educação básica em Mato Grosso do Sul1 (1979 – 1996)” de Rodríguez e Simões (2011).

O III Plano Estadual de Educação (1988 – 1991), Figura 41, possui 58 páginas, divididas em apresentação, introdução, perfil educacional sul mato-grossense, a educação em Mato Grosso do Sul, princípios educacionais diretrizes/garantia de acesso e permanência, valorização do pessoal administrativo, valorização do educando, valorização do magistério, autonomia da escola, modernização administrativa, estratégias, considerações finais e anexo documento de apoio.

Figura 40: III Plano Estadual de Educação (1988-1991)



Fonte: Coleção MS/MT – Biblioteca do Campus de Coxim – UFMS.

Mato Grosso do Sul (1988) fez um novo levantamento sobre a situação da educação e foram constatados dois problemas persistentes: a insuficiência de oferta de ensino, pois, de 1977 a 1983, foram construídas apenas 17 escolas para todo o estado, passando para a construção de 91 escolas de 1983 a 1988. O segundo problema existente foram as elevadas taxas de evasão e de reprovação. Desse modo, o III PEE apontou propostas de valorização do educando, do magistério e de estratégias para alcançá-las.

A valorização do educando se daria por meio do fornecimento de materiais didáticos e do incentivo à organização de grêmios estudantis nas escolas. A valorização do magistério estava relacionada aos aspectos de formação e

carreira/salário. A formação ocorreria da “habilitação/atualização, constituído pelo ensino de 2º grau (magistério), formação universitária e reciclagens para aperfeiçoamento profissional” (Mato Grosso do Sul, p.33, 1988), alinhados com a garantia dos direitos e em conformidade com os regulamentos relativos à/ao carreira/salário. Ao todo, foram traçadas 87 estratégias todas relacionadas à estrutura física, organizacional, formação/atualização de professores e a garantia de regulamentação e implantação da carreira aos professores.

Monteiro (1992) aponta que surgiu a proposta do Programa de Melhoria da Educação Básica do Plano de Ação da Secretaria de Educação – (1989-1990). Ademais, em seus termos, “na elaboração do plano de trabalho, orientou-se que as experiências propostas estivessem de acordo com as características estruturais do nível de desenvolvimento da criança” (idem, p.76) abrangendo aspecto cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor.

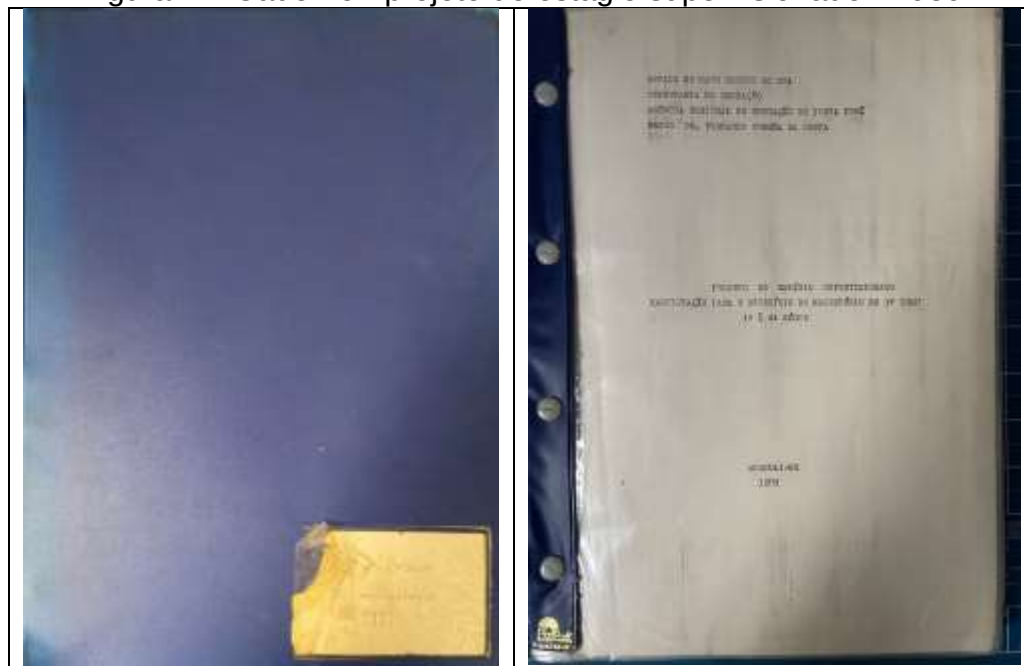
Não conseguimos o acesso ao documento, mas Monteiro (1992) afirma que o currículo continha sugestões de atividades gerais como “jogos de pensamento lógico, atividades para ler e escrever, aritmética, ciências, atividades de arte, música e educação física, jogos de pensamento para o corpo e os sentidos” (Idem. 1992, p.77), sendo o conteúdo de matemática dividido em três temas números, medida e geometria, configuração semelhante ao de Dourados (1978).

4.5.2 O caderno escolar – 1989

O caderno³⁶, na Figura 41, está em formato de pasta catálogo, que depreendemos ser um produto elaborado na disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado, a ser apresentado para avaliação final do aluno, como foi mencionado no item 4.4 *O CADERNO ESCOLAR – 1983*.

³⁶ Este documento também foi adquirido por meio da campanha mencionada em Torres (2017).

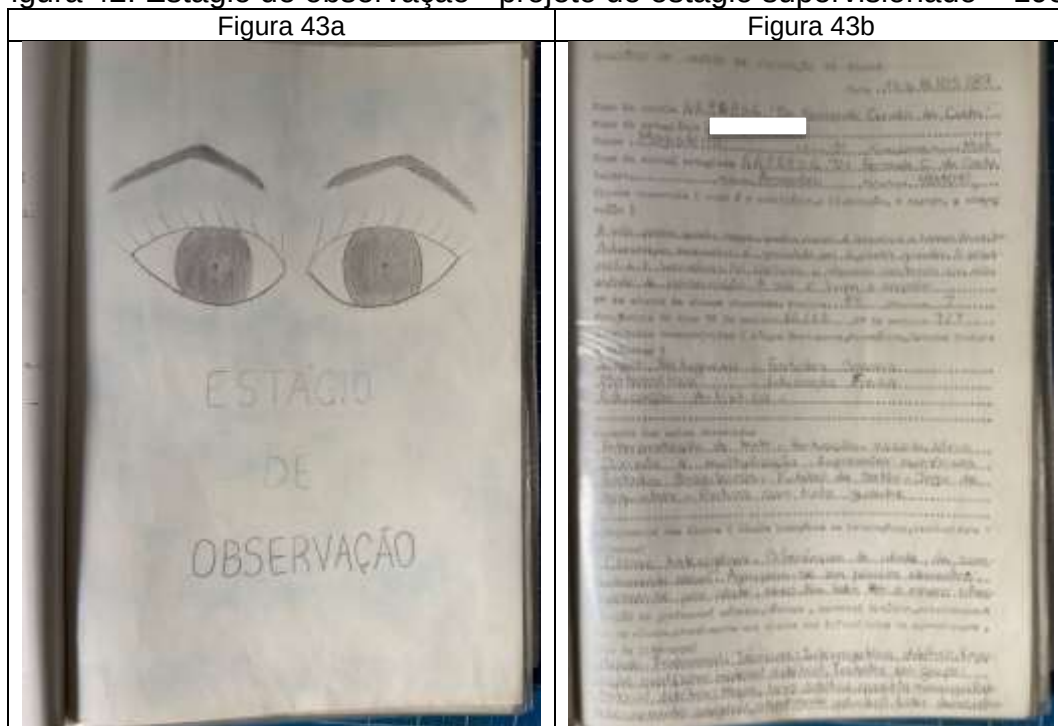
Figura 41: Caderno - projeto de estágio supervisionado - 1989



Fonte: acervo pessoal.

O caderno representado na Figura 41 está organizado em fases de observação, participação regência e relatório, organizados por diferentes fichas, como aquelas mencionadas no item 4.4 *O CADERNO ESCOLAR – 1983*. O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino de 1º Grau e 2º Grau Dr. Fernando Correia da Costa, em Amambaí/ MS em 1989. Nesse material, optamos por analisar somente os vestígios do ensino de matemática.

Figura 42: Estágio de observação - projeto de estágio supervisionado – 1989



Fonte: acervo pessoal.

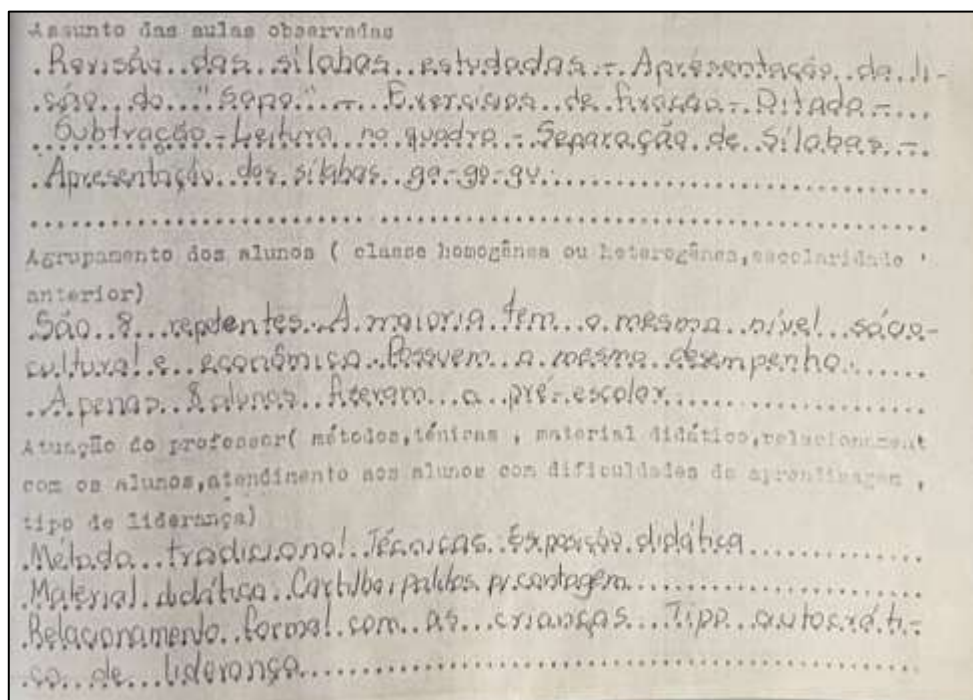
A ficha relatório de estágio de observação de classe, identificado na Figura 43b, possui perguntas para o futuro professor realizar suas observações em pontos específicos considerados importantes. A ficha é composta pelas questões:

- Classe observada (Como é o mobiliário? A iluminação? O espaço, a conservação?);
- Números de alunos (meninos e meninas);
- Frequência do dia (números de alunos meninos e meninas);
- Atividade desenvolvida (língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências, educação artística, educação física);
- Assunto da aula observado;
- Agrupamento de alunos (classe homogênea ou heterogênea, escolaridade anterior);
- Atuação do professor (métodos, técnicas, materiais didáticos, relacionamento com os alunos, atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, tipo de liderança);

- Rotina escolar, avaliação dos trabalhos (pelo professor e pelos alunos);
- Alunos (Como é a disciplina? A participação? O interesse? A capacidade de cooperação? A linguagem? Se trabalham em grupo ou isoladamente? Há conflitos?);
- Recreio (Houve participação do professor? Houve conflitos? Houve controle?);
- Merenda escolar (Por quem, como e o que foi servido aos alunos?);
- Outras observações.

Para encontrar os vestígios da matemática do ensino, analisamos os documentos elaborados na fase de observação. As fichas correspondem aos dias 15/05/1989 a 19/05/1989 e 29/05/1989 a 30/05/1989 para a 3ª série e 23/05/1989 e 24/05/1989 para a 1ª série.

Figura 43: Conteúdo de matemática observado na 1ª série - 29/05/1989 e 30/05/1989



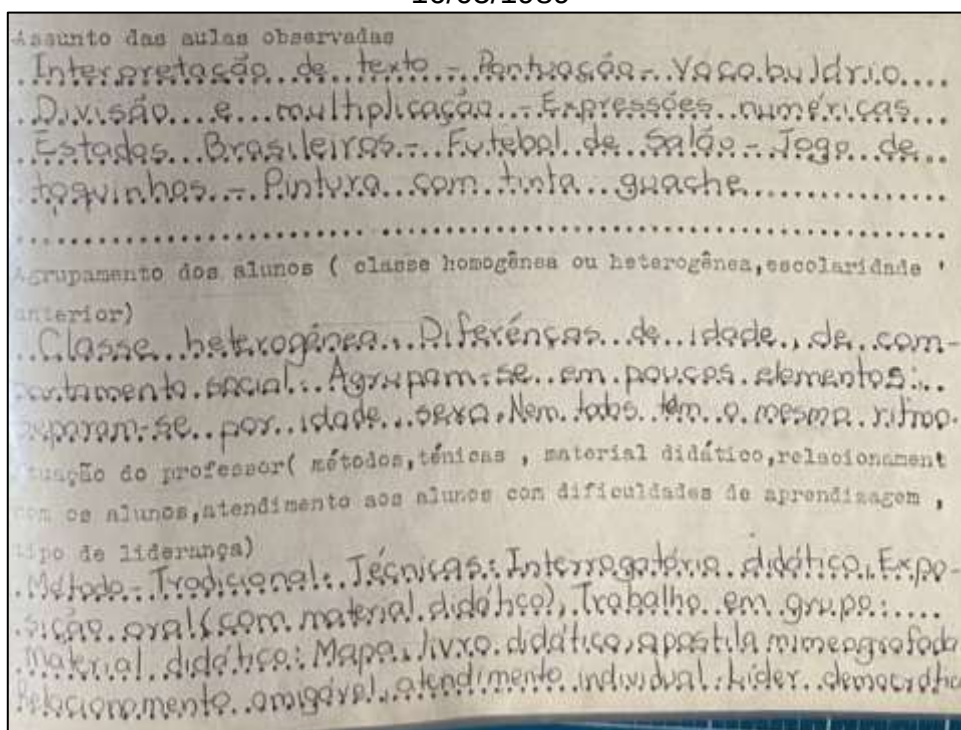
Fonte: acervo pessoal.

O conteúdo relacionado à matemática explorado na 1ª série foi a operação subtração. O futuro professor, em seu relatório, registra que a abordagem do ensino era tradicional utilizando técnicas de exposição didática e exposição oral, com uso de cartilha e palitos para contagem como material didático. Isso colabora com a indicação feita por Silva (2019) ao demarcar a presença da cartilha “caminho suave”, em Mato

Grosso do Sul, ainda na década 1980, mesmo com a presença do Movimento da Matemática Moderna no estado.

Podemos inferir a existência do vestígio da pedagogia tradicional, em que “as aulas eram marcadas por uma sobrecarga de informações onde a exposição oral e a repetição eram as principais maneiras de ensinar” (Ghemat-Brasil, p. 17, 2016) e o “conhecimento era o professor que detinha todo o saber e o transmitia aos seus alunos” (Idem, p. 17). A permanência dessa nuance da pedagogia tradicional corrobora as entrevistas feitas em Almeida (2010), em que os professores relatam a dificuldade de colegas para realizar o ensino de matemática pelo viés da “matemática moderna” e acabavam recorrendo a métodos anteriores ao MMM.

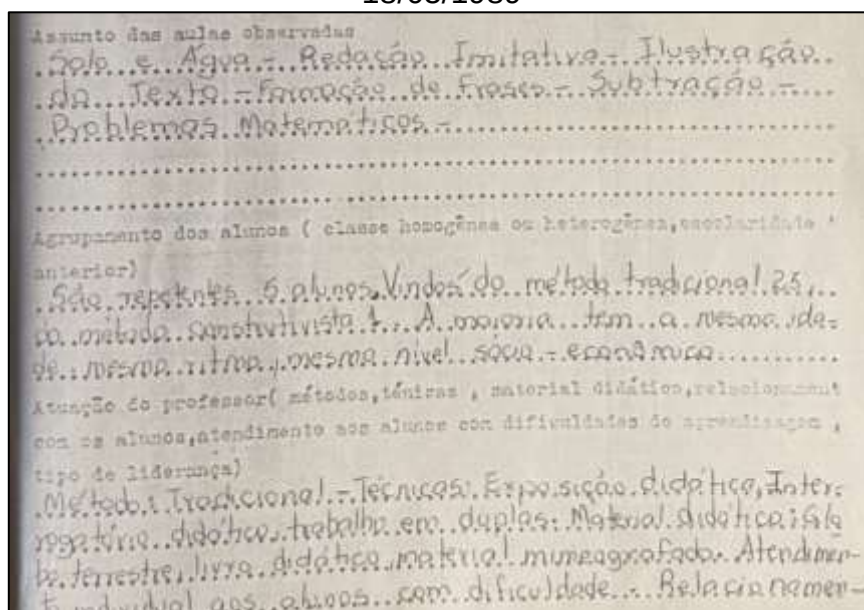
Figura 44: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 15/05/1989 e 16/05/1989



Fonte: acervo pessoal.

Os conteúdos relacionados à matemática na 3ª série (Figura 44) foram as operações de divisão e multiplicação. Este relatório também registra o ensino tradicional, utilizando técnicas de interrogatório didático e exposição oral utilizando livro didático e apostila mimeografadas como material didático.

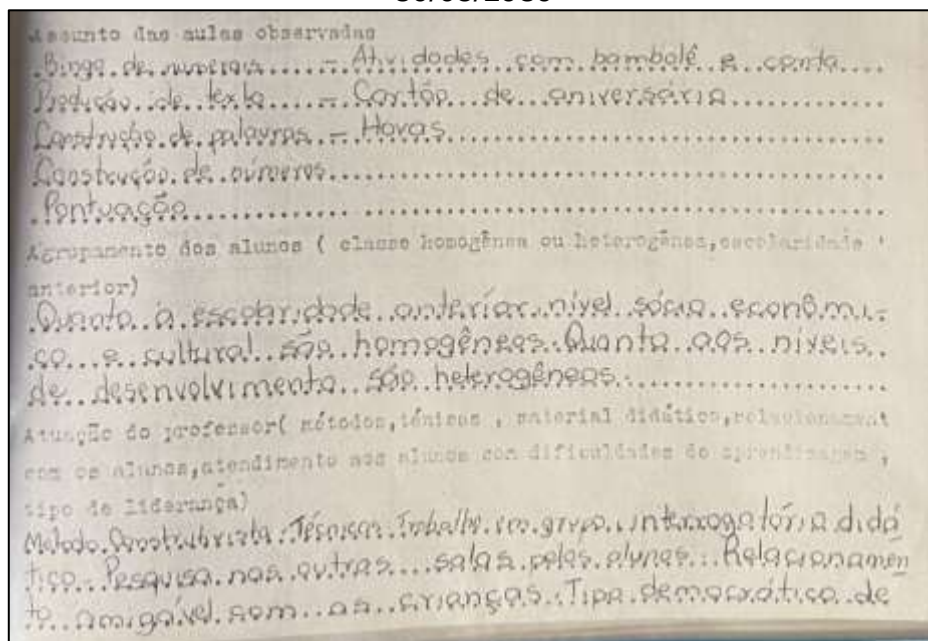
Figura 45: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 17/05/1989 e 18/05/1989



Fonte: acervo pessoal.

O ensino de subtração e problemas matemáticos para a 3ª série (Figura 45) também foi ensinado pelo método tradicional, utilizando as técnicas de exposição didática e interrogatório didático. Depreende-se a falta de sequência na organização do professor, visto que, nas aulas anteriores, o conteúdo foram as operações de multiplicação, divisão e expressão numérica. O professor retorna ao ensino da operação subtração e, na próxima aula, tem o conteúdo de construção de números.

Figura 46: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 29/05/1989 e 30/05/1989



Fonte: acervo pessoal.

Para as aulas entre os dias 29/05/1989 e 30/05/1989 (Figura 46), os seguintes conteúdos foram ensinados: bingo de numerais, horas, construção dos números para a 3ª série. Essas atividades foram demarcadas pelo ensino construtivista, que surgiu como tendência pedagógica a partir da epistemologia genética piagetiana, passando a influenciar as inovações do ensino da matemática (Fiorentini, 1995).

Para o construtivismo, o conhecimento matemático não resulta nem diretamente do mundo físico nem de mentes humanas isoladas do mundo, mas sim da ação interativa/reflexiva do homem com o meio ambiente e/ou com atividades (Fiorentini, 1995, p.19-20).

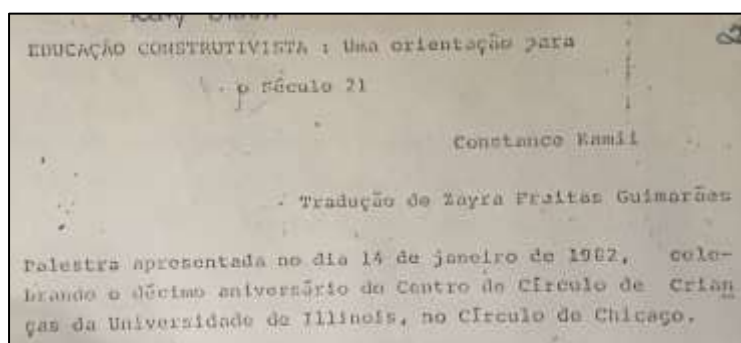
Essa perspectiva de ensino, a partir do construtivismo, colabora com os objetivos do III PEE, promovendo a formação de um cidadão interativo, reflexivo e participante da democracia, visando o crescimento do estado. O principal divulgador do construtivismo, segundo Fiorentini (1995), foi Zoltán P. Dienes. Como vimos no item 4.3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980, Zoltán P. Dienes e suas ideias perduraram até o final da década, alinhadas à ideia de novos representantes como Constance Kamii.

[...] a partir dos anos 80, já é possível encontrar em praticamente todas as regiões do país grupos de estudo/pesquisa em Educação Matemática que se autodenominam de construtivistas. Inclusive, surgiram algumas propostas

curriculares oficiais, como foi o caso de São Paulo (1988), com fundamentação teórico-pedagógico no construtivismo. As obras de Constance Kamii, do Grupo de Psicologia do Recife e de Ester Grossi, foram fundamentais na difusão do ideário construtivista (Fiorentini, 1995, p.20).

A *Figura 41: Caderno - projeto de estágio supervisionado - 1989* nos mostra novas nuances da disseminação da tendência construcionista por meio da como a circulação dos textos de Constance Kamii.

Figura 47: Educação construtivista: uma orientação para o século XXI



Fonte: acervo pessoal.

O texto “Educação construtivista: uma orientação para o século XXI” de Constance Kamii estava dentro do caderno (Figura 47). Ele indica noções iniciais sobre o construtivismo e sua utilização para o ensino. O construtivismo concebia a “matemática como uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis” (Fiorentini, 1995, p.20), como as apontadas por Dienes.

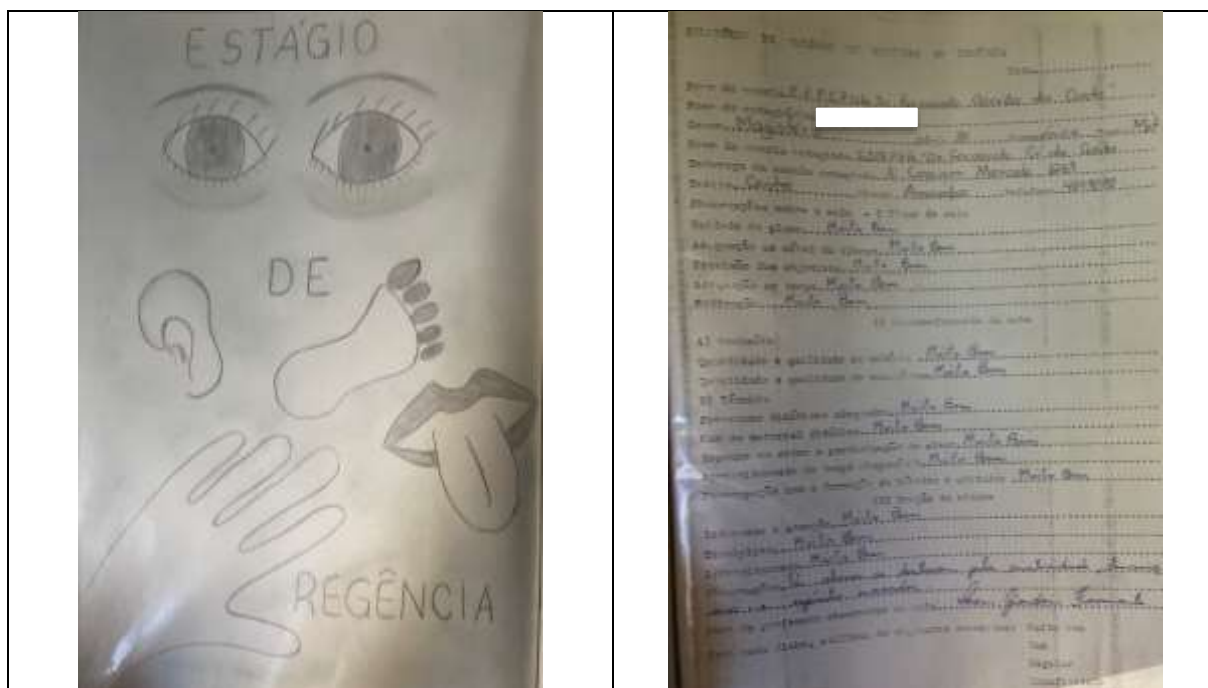
[...] Dienes, por exemplo, “trata-se, agora, de levar a criança a descobrir as estruturas e o modo como elas se entrelaçam, o que se conseguirá, colocando-a perante situações que ilustrem concretamente tais estruturas” (Dienes, s/d: 8-9). Por isso, irá propor atividades com materiais estruturados como, por exemplo, “os blocos (ou conjuntos) lógicos”, procurando respeitar o dinamismo construtivo da criança (Fiorentini, 1995, p. 20).

Dienes também estava presente na bibliografia do item 4.3 *A PROPOSTA CURRICULAR PARA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA MAGISTÉRIO (HEM) DE 2º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980*. Na *Figura 46: Conteúdo de matemática observado na 3ª série - 29/05/1989 e 30/05/1989*, é elucidado como foi ensinada a construção de números e que houve o jogo bingo de numerais. Inferimos que esse jogo permanece como metodologia para ensinar matemática baseada na “teoria de Dienes que propôs

Caderno - projeto de estágio supervisionado - 1989, o ensino partia da problematização de situações antes de resolver.

Em relação à avaliação dos alunos, os registros indicam uma avaliação contínua, como autocorreção dos cadernos após a correção de exercícios no quadro e correção dos cadernos individual realizada pelo professor diretamente nos cadernos.

Figura 49: Relatório de estágio de regência – 1989



Fonte: acervo pessoal.

A penúltima etapa era a regência. No caderno, não foram encontrados planos de aula ou materiais elaborados pelo autor do caderno. Consta a ficha de avaliação do relatório de estágio de regência (Figura 49), na qual encontramos indícios dos pontos avaliados na regência.

A primeira ficha a ser analisada, encontrada no caderno era referente a criação do plano de aula, com critérios de avaliação: unidade do plano, adequação ao nível da classe, precisão dos objetivos, adequação ao tempo e à motivação. A segunda parte a ser avaliada era o desenvolvimento da aula em relação ao conteúdo (quantidade e qualidade de matéria e exercícios), técnica (processos didáticos adequados, uso de material didático, empenho em obter a participação do aluno, aproveitamento do tempo disponível, preocupação com hábitos e atitudes). O terceiro

ponto avaliado era a reação da classe, como o interesse e a atenção, a disciplina, o aproveitamento e gerais. É importante salientar que a avaliação era realizada por meio de conceitos: muito bom, bom, regular e insuficiente.

Em relação à avaliação final do futuro professor, ao entregar seu relatório junto à sua ficha de autoavaliação, resgatamos a ficha representada na *Figura 50: Ficha de avaliação geral de estágio – 1989* e a comentamos na sequência.

Figura 50: Ficha de avaliação geral de estágio – 1989

FICHA DE AVALIAÇÃO GERAL

Nome do Estagiário: _____

Instituição: _____

Nome do Orientador: _____

Nome do Avaliador: _____

Item a avaliar	Avaliação			
	Bastante	Bom	Regular	Insuf.
Aprovação		X		
Atendimento		X		
Atividade	X			
Trabalho	X			
1. Apresentação Geral	X			
2. Apresentação de Fichas	X			
3. Atividades realizadas	X			
4. Desempenho pela pesquisa	X			
5. Conclusões	X			
6. Sugestões	X			

Observações:

(X) aprovação do (s) estagiário (s) _____

() rejeição do estágio _____

() não complementares de estágio _____

() refuser a rejeição _____

() rejeitar Fichas _____

() rejeitar a _____

Comentário Final: *Estagiário: Paulo*
Não 25 (uma vez)

Comentário:
A escola destaca-se pela autonomia, pontualidade e organização.
O desempenho pela pesquisa foi uma vez tanto em sua vida escolar.

Fonte: acervo pessoal.

Todas as etapas permaneceram as mesmas descritas em 4.4 O CADERNO ESCOLAR – 1983 em relação à disciplina Prática de ensino e estágio supervisionado. Sendo analisados múltiplos aspectos além das disciplinas a serem ministradas pelo futuro professor e mantendo a primeira estrutura criada em Mato Grosso do Sul (1981c).

4.6 OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA DÉCADA DE 1980

Apresentamos esta subseção como uma síntese de todas as análises realizadas anteriormente. Trata-se de uma discussão tecida sem a presença dos documentos já apresentados, por meio das figuras, nos capítulos anteriores. No primeiro momento, apresentamos os saberes presentes nos documentos para o ensino de primeiro grau (1ª à 4ª série) e, no segundo momento, os saberes para a formação do magistério de 2º grau, para o ensino de 1ª à 4ª série.

Para a análise dos documentos, consideramos a institucionalização do Estado, neste caso, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul, o qual se torna responsável pela educação pública desse Estado e produziu “mudanças substanciais nas finalidades das instituições escolares, principalmente nos saberes de referência da formação e do ensino” (Fisher; Pinto, 2022, p.66). Considerando esse cenário, partimos do pressuposto da existência de *saberes a ensinar* e *para ensinar* na formação e do ensino de professores:

Esses saberes constituem ferramentas de trabalho do professor, neste caso saberes *para* formar ou para ensinar (por simplificação utilizaremos aqui também o segundo termo). Tratam-se principalmente de saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividades profissional (plano de estudo, instituições, finalidades, estruturas administrativas e políticas) (Hofstetter; Scheuwly, 2017, p.133-134).

Na análise dos saberes, não buscamos categorizá-los, visto que os saberes *para ensinar* e os *saberes a ensinar* são indissociáveis. Para encontrar os indícios de saberes, foi necessário, a princípio, identificar as representações nos documentos oficiais que orientaram os professores, uma vez que os saberes não se limitam às ferramentas de trabalhos do professor, mas saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação, sobre as práticas de ensino e sobre a instituição que define o seu campo de atividades profissional, no nosso caso, o magistério de 2º grau.

Como mencionado no *CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES) E*

O ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE (1970 -1980), as normativas oficiais elaboradas pelo governo do estado de MS começaram a ser promulgadas somente no início da década de 1980. Antes desse período, na década 1970, a formação desse público foi norteadas pelas normas e diretrizes elaboradas pela Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em relação ao período de 1977 a 1979, verificamos a ausência de diretrizes estaduais, o que levou as secretarias municipais de educação a elaborarem documentos próprios para orientar o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série). Em relação às escolas estaduais, elas continuaram a seguir as diretrizes do estado de Mato Grosso, até a promulgação de documentos oficiais para educação de MS, em 1980.

Dessa forma, optamos por iniciar a busca por indícios acerca dos *saberes da instituição* – saberes esses que definem o campo de atividade profissional –, analisando as estruturas administrativas e políticas por meio do I PEE, II PEE e III PEE. Neles, encontramos as representações dos objetivos do ensino de 1º grau e a para formação de professores de magistério 2º grau, para o ensino de 1ª à 4ª séries.

Foi possível evidenciar a construção do saber como “resultado de negociação entre vários grupos que vão legitimar e orientar sua utilização, como a universidade, associações profissionais, grupos científicos, entre outros” (Fisher; Pinto, 2022, p.53), sendo o PEE uma construção com diferentes profissionais e de organização externas ao estado de MS.

A finalidade hegemônica presente em todos PEEs era a construção de um cidadão para a democracia, um ser crítico capaz de viver em sociedade e atuar no mercado de trabalho contribuindo para o desenvolvimento do estado. O que estava alinhado com o momento político do país.

Partindo pela busca dos indícios de transformações do ensino e da formação de professores, fundamentamo-nos na ideia de Saviani (2017), para determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional, uma vez que a década de 1980 marcou o início da institucionalização do sistema educacional para Mato Grosso Sul.

- a) consciência dos problemas da situação: etapa cumprida pelos PEEs, que apresentavam relatórios sobre a situação educacional em cada período em que foram publicadas;
 - b) conhecimento da realidade (as estruturas): o governo do estado elaborou uma estrutura hierárquica de órgãos para zelar da educação conforme discutido no
- CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES) E O ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE (1970 -1980);

- c) formulação de uma pedagogia: nesse caso, MS não criou uma pedagogia, mas se apropriou de tendências de outros estados mais desenvolvidos como SP, RJ, SC, RS, que também se apropriaram de tendências internacionais, como o caso do MMM.

Após a compreensão dos *saberes da instituição* – que incluem os objetivos do ensino, as metas, os planos de ação, a situação educacional do estado – saberes esses que compõem os saberes profissionais dos professores, tornou-se necessário um olhar específico para a matemática. Desse modo, julgamos oportuno, nesse momento, retomar nossa pergunta de pesquisa: **que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1970 e 1980?**

Sabendo da estrutura preexistente do ensino sul-mato-grossense, buscamos encontrar as transformações ocorridas no ensino da matemática e na formação de professores das séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª à 4ª série), em Mato Grosso do Sul, nas décadas de 1970 e 1980. Nosso objetivo consiste em verificar que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul na década de 1980.

Optamos por analisar o currículo porque consideramos “testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (Goodson 2023, p.39). Por meio dele seria possível examinar as disciplinas escolares no currículo e sua função ao “colocar um conteúdo de instrução a serviço da finalidade educativa da instituição” (Pinto, 2020, p.04).

A década de 1970 foi demarcada em MS, pela inserção da Matemática Moderna no ensino de matemática e na formação de professores dessa área, caracterizada pela disparidade de apropriação da Matemática Moderna neste estado, mesmo havendo uma ampla divulgação. A formação de professores com grade curricular mínima assegurada pela Lei nº 5.692/71 não apresentava correspondência entre o currículo e as disciplinas encontradas a partir do levantamento bibliográfico.

Podemos compreender, a partir do levantamento bibliográfico e da análise documental, que as disciplinas eram diferentes em cada currículo, sem haver

especificidades para o ensino de matemática. Na análise documental, a *matemática a ensinar*, desconexa da *matemática para ensinar*.

Tendo em consideração que “a história do currículo não se restringe, pois, à história do pensamento curricular, mas à própria história de uma disciplina escolar” (Pinto, 2020, p.06) e considerando que a cultura escolar define as normas que estabelecem os conhecimentos a ensinar e as condutas a serem inculcadas na escola, buscamos analisar nos documentos as representações de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar matemática*. Assim, analisamos os documentos oficiais e as apropriações destes documentos feitos pela escola, a fim de analisar como foram incorporados esses novos saberes na cultura escolar sul-mato-grossense.

Além disso, considerando que a formação do professor para o magistério de 1º grau (1ª série à 4ª série) abrange o ensino de todas as disciplinas dessas séries, buscamos analisar nos documentos oficiais, para esta tese, a especificidade dos *saberes para ensinar matemática* entendidos como “um conjunto de saberes colocados na grade de formação de professores” (Valente 2017, p. 68), ou seja, a composição do rol de disciplinas presentes na grade curricular.

Assim, a *Figura 27: Proposta curricular - Habilitação específica de 2º grau para magistérios de 1ª à 4ª série* representa a primeira tentativa de padronização da formação docente do estado do MS. Esse documento estabelece o núcleo de *saberes para ensinar matemática* considerado essenciais para o ensino da matemática construído por especialistas resultantes da articulação conjunta de diferentes órgãos.

Dentro desse rol de saberes, propusemo-nos a analisar representações da *matemática para ensinar* presentes nos documentos. Esse conceito “refere-se à objetivação de um saber matemático” (Bertini, Moraes. Valente, 2017, p.68), caracterizando-se por concepções sobre ensino, aprendizagem e o papel da escola em um determinado contexto histórico” (idem, p. 68). Essa abordagem possibilita a análise tanto da *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*.

Ao analisarmos as publicações, em ordem cronológica, inferimos que a organização do sistema educacional de MS ocorreu a partir da definição das concepções do ensino para depois elaborar diretrizes para formação docente. As *Figura 12: Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* apresentam *saberes para ensinar* de uma cultura geral, orientando o futuro professor a adotar uma abordagem baseada em atividades.

Os programas de ensino por atividades eram, em geral, expressões de situações centradas na criança. A maioria das propostas do currículo por atividades concebiam a educação como um processo que transcende os conteúdos, as matérias tradicionais. O objetivo era o desenvolvimento da criança através da experiência ativa e visível e as conexões com a realidade social mais próxima (Feldens, 1982, p.12).

Sendo essa uma orientação fundamentada no desenvolvimento da criança por meio da experiência ativa, com conexões baseadas na realidade social mais próxima ao aluno, ela inicialmente se distanciava da pedagogia tecnicista amplamente disseminada.

No entanto, ao analisarmos o documento representado na *Figura 14: Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) – 1980*, depreendemos a presença da *matemática a ensinar* e da *matemática para ensinar*. Aquela está entrelaçada com esta a partir de situações reais.

A *matemática a ensinar*, presente na *Figura 14: Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) – 1980*, demonstra a permanência da Teoria de Conjuntos, disposta segundo as orientações do MMM “priorizando os fatos matemáticos e as propriedades estruturais das operações” (Duarte, et.al, 2011, p.100). Essa abordagem se articula com as situações de experiência, demarcando seu início pelo ensino do “vocabulário moderno”, a exemplo, os termos, “conjunto”, “pertence”, “não pertence”, sendo ampliado progressivamente ao longo das séries.

A *matemática para ensinar*, caracterizada nos documentos considerava as teorias psicogenéticas de Jean Piaget, em consonância com o ideário do MMM. O ensino passou estruturado em consonância com as etapas de desenvolvimento da criança, incorporando as metodologias fundamentadas nas ideias de Zoltán Pál Dienes.

Podemos inferir uma transformação curricular para MS, visto que o documento representado pela *Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) de 1978* evidencia um currículo organizado e categorizado pela presença de matérias e de objetivos de aprendizagem, com a *matemática a ensinar* sobrepondo a *matemática para ensinar*. Nesse documento, a *matemática a ensinar*, possuía características modernas, por exemplo, o estudo das propriedades estruturais, fatos básicos, generalizações, relações matemáticas e a precisão de linguagem. Mas a *matemática para ensinar* caracterizada envolve os saberes sobre

“o objeto”, a matemática, demarcada pela finalidade do ensino do conteúdo determinado pelo currículo, cabendo ao professor escolher quais recursos utilizaria para ensinar matemática.

No *Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)* de 1978, (Figura 1), não havia a articulação entre as *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar* para auxiliar o professor em relação à inclusão da teoria de conjuntos advinda do MMM. Nesse documento, a *matemática para ensinar* reduzia os objetivos de aprendizagem.

Depreendemos que as *Figura 12: Diretrizes curriculares do ensino de 1º grau - 1ª à 4ª série* e o *Figura 14: Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série)* – 1980, foram elaboradas com intuito de minimizar o descompasso entre os saberes relacionados à matemática (*matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*).

O *Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série)* – 1980 exigia do professor um maior nível de compressão sobre a MMM e suas inserções curriculares. Diferentemente do *Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)* de 1978, o manual não estava categorizado por blocos de conteúdos, mas apenas por séries e situações de experiências. Cabia ao professor organizar os conteúdos em sequência, significado, graduação e exercícios/problemas de acordo com seus *saberes para ensinar matemática*.

A *matemática a ensinar* está organizada em conteúdos como o ensino de conjuntos (tipos, representações, operações entre conjuntos), números cardinais e ordinais, operação de adição, subtração, multiplicação e divisão, resolução de problemas, frações (identificação, representação e operações), números decimais, geometria (ponto e reta, figuras planas, sólidos geométricos, área, perímetro), sistema monetário e sistema de medidas (comprimento, massa, volume e tempo).

Outra diferença notória entre os dois documentos em análise, é a inserção, na *matemática para ensinar*, de exemplos sobre como ensinar matemática, incluindo os blocos lógicos e a máquina de transformação, como instrumento da *matemática para ensinar*. Destarte, a matemática presente no documento apresenta uma abordagem estruturalista articulada com métodos ativos, em que as propriedades deveriam ser descobertas ou construídas pelos alunos.

Verificamos que o MMM, em Mato Grosso do Sul, assim como em outras regiões do país “seguiu com métodos da escola ativa, mas ampliava o processo de ensino, permitindo maior interação da criança com o meio também respeitando as etapas do desenvolvimento infantil” (Pinto; Felisberto; Berticelli, 2020, p. 84).

Os blocos lógicos poderiam ser utilizados para ensinar matemática em atividades pré-matemáticas, como “processos que antecedem a introdução do conceito de número, trabalhando em atividades de classificação, seriação e ordenação” (França; Santos, 2021, p.18) e atividades matemáticas para construir e concretizar saberes referentes às estruturas.

Conforme indicado por Rosa e Búrigo, a máquina de operações poderia ser utilizada da seguinte forma:

Depois de explorar diferentes tipos de relações em diferentes conjuntos (por exemplo, a relação dada por ser irmão de ou ser mais velho que), o trabalho se concentra em relações funcionais (a cada elemento do conjunto de partida corresponde no máximo um elemento do conjunto de chegada, como na relação dada por ser filho de, em um conjunto de homens). E então, dentre as relações funcionais, destacam-se “aquelas que transformam um estado inicial em um estado final; nós as designaremos sob o nome de operador (Rosa; Búrigo, 2021, p.14).

As máquinas poderiam ser utilizadas como representações de operadores para o ensino de matemática, visando à compreensão das operações numéricas como operação adição, subtração, multiplicação e divisão.

Assim, para implementar as diretrizes e o manual para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série), o governo do estado criou uma a *Figura 27: Proposta curricular - Habilitação específica de 2º grau para magistérios de 1ª à 4ª série (Figura 27)*. A partir dessa proposta, inferimos duas situações: a primeira diz respeito à criação de uma grade curricular elaborada para operacionalizar os documentos anteriores à sua criação como as diretrizes curriculares e o manual de operacionalização elaborado pela Secretaria de Educação do estado de MS; a segunda diz respeito à padronização das grades curriculares do ensino de 2º grau para o magistério.

Os *saberes para ensinar matemática*, na formação inicial do professor que ensina matemática em MS, foram demarcados pela inclusão das disciplinas de metodologias no “núcleo de disciplinas metodologia de formação especial” de Comunicação e Expressão, Metodologia de Estudos Sociais e Metodologia de Ciências.

Os *saberes para ensinar matemática* na formação de professores, a partir década de 1980, passaram a ser demarcados pela *matemática a ensinar* com viés

tecnicista presente no currículo no núcleo de disciplinas de Educação Geral e início da especificidade da *matemática para ensinar*, evidenciada no currículo por meio disciplina Metodologia de Ciências.

A *matemática a ensinar* presente na proposta curricular era de caráter moderno com a permanência de conteúdos como Teoria de conjuntos e a Topologia, assim como sua respectiva referência bibliográfica, que incluía nomes consagrados pelo MMM no Brasil como Osvaldo Sangiorgi. Dessa forma, a proposta curricular compactua com as ideias propagadas pelo MMM, mesmo após seu enfraquecimento em outros estados, com algumas exceções com livros de outras vagas pedagógicas.

Salientamos que nos currículos de formação em âmbito de 2º grau anteriores a 1980 inexistia a especificidade do ensino da matemática, sendo a disciplina didática a única disciplina responsável por orientar o ensino da matemática, demarcando os saberes sobre “métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar” (Hofstetter; Scheuwly, 2017, p.133-134).

A disciplina Metodologia de Ciências marca o início da especificidade do ensino de matemática em relação à *matemática para ensinar* mesmo com a carga horária compartilhada com a disciplina de Ciências. A divisão entre Ciências e Matemática não ofuscou a especificidade da matemática, visto que os tópicos descritos na proposta curricular abrangiam por completo as situações de experiências registradas em *4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIE) DE 1980*, caracterizando uma *matemática para ensinar* e a *matemática a ensinar* com ênfase no ensino dos conjunto dos números naturais, números fracionários, noções de geometria e prática de medição.

Logo, os documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Educação de MS para a formação do professor no magistério de 2º grau estavam em consonância com a instrução do CFE nº 346/72, a qual indicava que a matemática deveria “enfocar sua estrutura básica, conduzindo os futuros professores a realizar todo o encadeamento de ações para que possa levar o educando”, com o “apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações” (Brasil, 1971).

A partir de Monteiro (1992), é possível verificar que as escolas tinham a liberdade de escolha sobre seus dispositivos pedagógicos e para construir sua grade em relação à carga horária. Após as inferências realizadas anteriormente, identificamos as apropriações feitas pela escola e como essas proposições indicadas no *Manual para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau (1ª*

à 4ª série) – 1980 se sedimentaram na cultura escolar sul-mato-grossense, o que está descrito em 4.4 O CADERNO ESCOLAR – 1983 e 4.5.2 O caderno escolar – 1989. Interessou-nos, também, a busca pelo “conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” da matemática para ensinar (Julia, 2010, p.10), identificado nos mesmos itens anteriores. Destacamos, ao longo dos capítulos do presente estudo, o ensino dos números por meio dos jogos.

Coube-nos ainda, a verificação da apropriação realizada pela escola apontada partir do II PEE. Observando essas apropriações podemos identificar a inclusão da disciplina “orientação ocupacional” presente na 7ª e 8ª séries, na parte diversificada do currículo com o objetivo de auxiliar na escolha entre as diferentes ocupações existentes no mercado de trabalho, de acordo com suas aptidões e aspirações, preparando-os para a escolha do curso no ensino de 2ª grau.

Por meio do caderno escolar de 1983, encontramos registros da apropriação da proposta curricular pela escola. Por se tratar de um período recente desde a promulgação do documento em 1981 até do registro do caderno 1983, não identificamos registros dos passos elaborados pelos estudantes para a organização de seus cadernos. No entanto, por meio dele podemos inferir que houve a apropriação dos blocos lógicos na cultura escolar sul-mato-grossense que perdurou desde a década 1970. Entretanto, não é possível afirmar que os blocos foram utilizados como material manipulável, uma vez que, como apontado por Silva (2019), existiam poucos recursos para as escolas distantes da capital ou os blocos eram apenas desenhados no papel.

A formação de professores de 1983 orientou que os alunos fossem levados a produzir seus materiais de *matemática para ensinar*, em consonância com os dispositivos legais. Os documentos sugerem a abordagem por meio de situações do cotidiano, conforme indicado *Figura 31: Indícios da utilização de blocos lógicos*, em que o enunciado é simples. Nesse sentido, inferimos a possibilidade da problematização oral por parte do professor ao entregar as atividades aos alunos.

Em relação ao ensino de medidas, indicado na *Figura 34: O início do ensino de medidas – 1983*, é possível inferir que a disciplina *Prática e estágio supervisionado* auxiliava o futuro professor a construir seu conhecimento para ensinar matemática, ao trabalhar com roteiros sobre o que deveria ser ensinado em cada série, em consonância com as normativas vigentes.

Quanto ao currículo por atividades, não podemos afirmar se este foi apropriado de forma integral. Os indícios nos levam a inferir que a escola o adaptou, trazendo as situações de experiência como um roteiro oral para abordar situações problematizáveis, por exemplo, o ensino de medidas. Dessa forma, os conteúdos descritos no material presente no caderno de 1983 indicam que *a matemática a ensinar* correspondia à série descrita no manual de operacionalização.

O caderno escolar de 1989, analisado no item 4.5.2, está organizado com uma estrutura semelhante à definida pela proposta curricular para habilitação específica para o magistério de 2º grau, na disciplina *Prática de ensino e estágio supervisionado*. Podemos inferir que há permanência e apropriação pela escola, incluindo um novo modelo para os relatórios de estágio.

Os registros elaborados pelo autor do caderno de 1989, levam-nos a inferir a permanência do mesmo currículo escolar de 1ª à 4ª série, proposto pelo manual de operacionalização do ensino de 1º grau (1ª série à 4ª série), visto que os registros do caderno estão alinhados com as situações de experiências. O autor do caderno registra apenas os conteúdos, configurando um currículo semelhante apresentado na *Figura 1: Guia curricular do professor: programa de ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) de 1978*, acrescidos de saberes específicos para ensinar matemática. Um exemplo disso é a inclusão de jogos no ensino de matemática como uma ferramenta da *matemática para ensinar*, o que confirma mais uma inclusão na cultura escolar sul-mato-grossense advinda das teorias de Dienes, com a manipulação de jogos para concretização dos conceitos matemáticos. Os indícios da *matemática a ensinar* encontrados nas fichas nos levam a inferir que a disposição dos conteúdos de matemática para o 1º grau (1ª à 4ª série) continuou conforme as séries propostas pelo manual de operacionalização das diretrizes de 1º.

Em relação à formação de professores, na disciplina *Prática e estágio supervisionado*, o aluno (futuro professor) transmutava seu papel passando a participar de outras áreas da escola como um futuro membro dela, para aprender a sua cultura passando por diversas áreas como secretária, biblioteca, dentre outras, além da sala de aula.

Ao analisar a avaliação deste período para a disciplina *Prática e estágio supervisionado*, podemos inferir a validação do processo formativo por meio de junção diferentes fichas. Nesse rol, foram analisadas as fichas de observações realizadas em sala de aula, as fichas de observações dos diferentes setores por onde aluno (futuro

professor) passou, a ficha de participação das aulas e a ficha de regência (esta elaborada pelo professor-formador) para compor o relatório do estágio, que no final da década passa a se chamar *Projeto de estágio supervisionado*.

Diante do exposto, observamos que o papel da disciplina *Prática e estágio supervisionado* possui caráter validador dos saberes profissionais adquiridos na formação inicial. Nela, o futuro professor é avaliado em relação à aplicação dos saberes adquiridos na formação. Nesse momento, ele colocaria em ação a matemática do ensino conforme foi formado, aplicando os saberes adquiridos na elaboração do plano de aula a *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar* para conseguir alcançar os objetivos elaborados para a aula.

A *matemática a ensinar*, sedimentada ao longo da década possui características modernas pela influência do MMM, mesmo com o enfraquecimento desse movimento em outros estados. A *matemática para ensinar*, ao final da década, possui saberes específicos para o ensino de matemática, com ferramentas próprias, incorporadas pela escola em sua cultura.

Podemos inferir que a *matemática do ensino* para esta década, em MS, foi caracterizada pela apropriação da pedagogia tecnicista com a junção das ferramentas propagadas por ela. Observamos, ao longo desta tese, vestígios recorrentes do tecnicismo no ensino de 1ª à 4ª série e na formação dos professores no magistério de 2º grau, sedimentados na cultura escolar sul-mato-grossense até mesmo no final da década de 1980.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta: **“que matemática emerge dos processos e dinâmicas que estão presentes na produção curricular em Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1980?”**, foi necessário, iniciar a pesquisa pela compreensão do ensino e da formação que antecederam a criação de Mato Grosso do Sul. Para isso, analisamos o ensino e a formação de professores de Mato Grosso, visto que MS e MT eram um único estado. Em seguida, passamos a analisar os documentos elaborados por MS.

A vasta região de Mato Grosso era de difícil comunicação com sua capital, o que ocasionou vários conflitos econômicos, sociais e educacionais que, ao final, culminaram na criação de um novo estado, Mato Grosso do Sul. A criação de um sistema educacional não foi uma prioridade para garantir o desenvolvimento do novo estado, sendo este departamento um dos últimos a ser organizado. Mesmo dividido, MS passou pelas medidas transitórias utilizando, por um período, as diretrizes para o ensino de MT.

Podemos inferir, a partir dos documentos oficiais encontrados que, na década de 1970, em Mato Grosso do sul, os saberes estavam centrados na *matemática a ensinar*. Esses saberes, por sua vez, estavam alinhados ao Movimento da Matemática Moderna. Os documentos estudados na década de 1970 não auxiliavam nas práticas de ensino. Ressaltamos, aqui, novamente, que os *saberes para ensinar* não se restringem às metodologias para ensinar.

Em relação à formação inicial do professor, na década 1970, em Mato Grosso, diferentes grades curriculares foram encontradas para o curso de magistério, com disciplinas distintas e a ausência de uma disciplina específica para o ensino de matemática.

Quanto à formação de professores a partir da revisão bibliográfica é possível inferir uma maior dificuldade dos professores que estavam longe da capital (Campo Grande) para aprender sobre o Movimento da Matemática Moderna e participar de cursos. Nas medidas transitórias para o estado de MS entre 1977 e 1979, não localizamos informações acerca de realização de oficinas, para atualização dos professores com relação aos ideários do MMM.

Após a divisão em 1977, houve um esforço para implementar políticas públicas que atendessem às demandas locais, o que incluiu a criação de um currículo para

auxiliar o desenvolvimento econômicas do novo estado. O Plano Estadual de Educação 1981-1983 representou um marco nesse processo ao apresentar diagnósticos detalhados e estabelecer diretrizes voltadas para a melhoria do ensino. Esse plano estabeleceu metas para melhorar o ensino de 1º e 2º grau.

Depreendemos que a implementação dos PEEs colaborou para a organização de uma infraestrutura educacional em um estado em crescimento e buscou traçar estratégias para promover a inclusão social por meio da educação.

Também, foi possível identificar a utilidade de provas e exames na pesquisa sobre os *saberes profissionais* para a análise da matemática do ensino. Esses materiais se caracterizaram como uma valiosa fonte, pois além de auxiliar na análise para verificar continuidades e permanências curriculares, serve como utensílio para busca por representações e apropriações dos saberes.

A Secretaria de Educação passou a formar seus professores, alinhados às necessidades de desenvolvimento regional. O ideário do MMM foi identificado na proposta curricular, o que impactou as práticas pedagógicas. Sobre isso, inferimos a inclusão de uma *matemática para ensinar*, possivelmente pela necessidade de adaptação do ensino, uma vez que, até então, os saberes para ensinar estavam embutidos na disciplina Didática.

As representações evidenciadas na disciplina Metodologia de Ciências, empregada no currículo, estavam corroborando com o ideário propagado pelo MMM, proporcionando uma identidade profissional dos professores composta pela especificidade para o ensino de matemática e transformando a estrutura educacional dentro das instituições de ensino com a inserção da disciplina Metodologia de Ciências, mesmo acontecendo o enfraquecimento deste movimento na década 1980, em outros estados.

Os documentos analisados indicam que a formação de professores em relação à matemática *a ensinar* se apropriou de uma abordagem estruturada e axiomática do ensino de matemática, conforme a bibliografia encontrada. Essa abordagem refletia a necessidade de uma educação que atendesse às demandas de uma sociedade em rápida modernização.

A análise da formação curricular em Mato Grosso do Sul mostra uma complexa interação entre políticas educacionais, movimentos pedagógicos e demandas sociais específicas da região para educação como a educação rural e a professores leigos

assuntos sobre os quais nós não nos aprofundamos, mas apontamos aqui uma lacuna que pode ser pesquisada.

A formação curricular durante o período estudado revela como as políticas educacionais buscavam responder às necessidades de desenvolvimento econômico, criar mão de obra qualificada para o serviço e diminuir a evasão escolar, sendo a matemática vista como essencial para o progresso tecnológico e industrial da região, naquele período.

A partir da análise do currículo, foi possível identificar a constituição do sistema educacional e a construção de uma nova identidade profissional para os professores sul-mato-grossense.

Em relação à finalização da pesquisa, ressaltamos a necessidade de maior diálogo com as escolas sul-mato-grossense, a fim de registrar e divulgar os documentos daquelas que ainda os guardam. Isso pode favorecer pesquisas sobre a cultura escolar em determinado tempo e espaço.

Na posição de pesquisadora, a autora do presente estudo,, ao longo do percurso percebe, o desconhecimento da por parte de gestores da importância da guarda e conservação de documentos dos escolares, que podem fornecer informações de um tempo histórico, a serem pesquisadas na História da Educação Matemática em Mato Grosso do Sul. Dentre elas, podemos apontar:

- a formação para os professores leigos para o ensino de matemática;
- políticas públicas para distribuição de materiais didáticos em MS;
- o uso de materiais concretos para o ensino da matemática;
- os saberes para ensinar matemática no ensino e a formação para o ensino supletivo;
- a evasão escolar nos primeiros anos escolares;

Elencamos, aqui, apenas algumas possibilidades de pesquisas, lacunas encontradas por nós durante o processo de construção da tese. Também, ressaltamos a relevância da coleção MS/MT para a pesquisas sul-mato-grossense, na qual encontramos diferentes documentos que nos auxiliaram no processo de pesquisa. Como contribuição para os registros de documento para a constituição da História da Educação Matemática em Mato Grosso do Sul, deixamos, em anexo, (Anexo I) a lista de documentos registrados na E. E. São José.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, André Francisco de. **Processos e dinâmicas de produção de novas matemáticas para o ensino e para a formação de professores**: a expertise de Lydia Lamparelli, São Paulo (1961-1985). 112 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – Guarulhos: SP, 2021.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. **Ensino de matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920 - 1980)**: uma análise das transformações da cultura. 230 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010

ALVES, Antônio Maurício Medeiros; SILVEIRA, Denise Nascimento. Uma leitura sobre as origens do movimento da matemática moderna (MMM) no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 6-22, 2016.

AMARO, E. M. **Escola Franciscana Imaculada Conceição**: história da instituição educativa na região de Dourados, sul de Mato Grosso (1955-1975). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. História e memória: o Programa Alfa. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, 2002.

BERTINI, Luciane de Fátima.; MORAIS, Rosilda dos Santes; VALENTE, Wagner Rogrigues. **A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

BERTINI, Luciane de Fátima; GOMES, Larissa Pinca Sarro; OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. Provas, Exames e a matemática do ensino. In: BÚRIGO, Elisabete Zardo; LIMA, José Ivanildo de; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Provas, Exames e história da educação matemática**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 11-76.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **História da disciplina escolar Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)**. Paco Editorial, 2017.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 157–170, abr. 2003.

BRASIL. Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República. A divisão de Mato Grosso. Brasília: ARP, 1977.

BRASIL. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Parecer CFE nº 346/72, de 06 de abr. de 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm . Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Parecer nº 45 de 12 de janeiro de 1972. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf . Acesso em 25 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853, de 2 de dezembro de 1971. Estabelece normas para a implementação da Lei nº 5.692/71. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12649, 16 dez. 1971. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243248/853-71.pdf> . Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Lei nº. 7.486, de 6 de junho de 1986. **Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989**. Brasília, 1986.

BÚRIGO, Elisabete Zardo; ROSA, Nicolas Giovanni da. Máquinas e Números: traduções de Nicole Picard em Porto Alegre nos anos 1970. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e112151, 2021.

CAVALCANTI, Lucélia da Silva. **Histórias e Memórias de professores(as) de escolas rurais no sul de Mato Grosso (1968-1978)**. Orientadora: Alessandra Cristina Furtado. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. Ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CORREIO DO ESTADO. **Biblioteca reúne obras e documentos que contam histórias de MS e MT**. 2014. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/biblioteca-reune-obras-e-documentos-que-contam-historias-de-ms-e-mt/229385/> Acesso em: 20 dez 2024.

COSTA, R. R. DA. As Noções de Matemática no Ensino Pré-Primário Paranaense na Década de 1960 . **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 2, p. 332-348, 6 jan. 2022.

DIAS, Laura Silva; JANDREY, Diogo Ferreira; SANTOS, Edilene Simões Costa dos. Reflexos da matemática moderna durante a década de 1970 em Mato Grosso: vestígios de uma profissionalização docente. **Acta Educ.**, Maringá, v. 46, n. 1, e63909, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012024000100312&lng=pt&nrm=iso . acessos em 19 nov. 2024. Epub 01-Mar-2024. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.63909>.

DOURADOS. **Guia curricular do professor**: programa de ensino de 1º grau (1ª a 4ª série). Dourados, MS: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. *Et. al..* A Matemática Moderna para crianças. In: OLIVEIRA M. C. A.; SILVA M. C. L.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **O movimento da matemática moderna**: história de uma revolução curricular Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. pp. 97-111.

FARIA, Adriana Horta de. **Trajetórias Docentes**: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). Tese de doutorado - Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. O significado do currículo por atividades. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 7, n. 3 (set./dez. 1982), p. 7-23. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258227>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 1-38, 1995. DOI: 10.20396/zet.v3i4.8646877. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FISHER, Maria Cecilia Bueno; PINTO, Neuza Bertoni. O saber profissional do professor que ensina matemática: debates teóricos-metodológicos. In: LIMA, Eliene Barbosa; FORTALEZA, Francisca, Janice dos Santos; LANDO, Janice Cassia. **O saber profissional**: história e perspectivas atuais do ensino de matemática nos primeiros anos escolares: São Paulo: Livraria da Física, 2022. p.35-80

FRANÇA, Denise Medina.; SILVA, Martha Raíssa Iane da Silva; GUIMARÃES, Marcos Denílson. Os saberes aritméticos na escola primária e as vagas pedagógicas: uma visão panorâmica. In: OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org). **A aritmética, a geometria e o desenho: a matemática nos primeiros anos escolares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 25-56.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980)**. 272p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **Do primário ao primeiro grau**: as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São

Paulo (1961 - 1979). 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FRANCA, Denise Medina; SANTOS, Edilene Simões Costa dos. Blocos lógicos em tempos do movimento da matemática moderna (1960-1980). **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022008, 2022. DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667882. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667882>. Acesso em: 7 jan. 2025.

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; GATTAZ, Cristiane Chaves; GATTAZ, Nilce Chaves. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 1–9, maio 2019.

GHEMAT-BRASIL. **Glossário**. São Paulo – SP. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952> Acessado em 30 mar. 2024

GIACOMETTI, Maria Marta; SOUZA, Orlinda Simal Izidoro de. Coleção memória sul-mato-grossense: relato de experiência. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil"**. São Paulo: UNICAMP, 1997. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm. Acesso em: 22 de abril de 2024

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3ed. Vozes, 2023.

GUINDO, Luciani Coelho. **Elementos da história do ensino de matemática no colégio nossa senhora auxiliadora entre 1930 a 1970 no sul do Mato Grosso uno**. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In :HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p.113-172.

KLINE, Morris. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA, 1976.

LARSEN, Kelly Cristiny Borges Larsen. **Escola Estadual São José: a história de uma escola pública dirigida pelos salesianos em Campo Grande/MS (1957 – 1975)**. Campo Grande: UEMS, 2023. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Le Goff, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MACIEL, Viviane Barros. **Elementos do saber profissional do professor que ensina matemática: uma aritmética para ensinar nos manuais pedagógicos (1880-1920)**. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza. **História do Curso de Magistério de Itaporã - MT/MS (1976-1996)**. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares do Ensino de I grau - 1ª a 4ª série**. 2ª ed. Campo Grande, 1980b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **I Plano Estadual de Educação, 1981-1983**. Campo Grande, 1980a

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **II Plano Estadual de Educação, 1985-1987: educação para democracia**. Campo Grande, 1985.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **III Plano Estadual de Educação, 1988-1991**. Campo Grande, 1988.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau 1ª à 4ª série**. Campo Grande, 1980c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de orientação para montagem de quadros curriculares do ensino de 1ª e 2ª graus – 1981**. Campo Grande, 1981a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular - habilitação específica de 2º grau para magistérios de 1ª a 4ª série**. Campo Grande, 1981b.

MATO GROSSO DO SUL. **Tribunal de Justiça**. Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul: Campo Grande: TJMS, 2009.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**, v. 16, n. 1, p. 103-116, 2005.

MONTEIRO, Aureotilde. **Estudo da evolução da questão curricular em Mato Grosso do Sul a partir de uma experiência vivenciada**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 1992

MORAIS, Rosilda dos Santos; BERTINI, Luciane de Fátima; Valente, Wagner Rodrigues. **A matemática do ensino de frações: do século XIX à BNCC**. 4.vol. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NIERRI, A. M.; NOVAES, B. W. D. **As frações equivalentes na obra métodos modernos para o ensino de matemática de Charles D'Augustine**. ACERVO -

Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP, [S. l.], v. 5, p. 1–20, 2023. DOI: 10.55928/ACERVO.2675-2646.2023.5.134. Disponível em: <https://ojs.ghemat-brasil.com.br/index.php/ACERVO/article/view/134>. Acesso em: 31 dez. 2024.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. 2ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. A. **A Aritmética escolar e o método intuitivo: um novo saber para o curso primário (1870 - 1920)**. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências) -Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo. Profissionalidade para o ensino de Geometria: um estudo a partir da legislação. **Revista de História da Educação Matemática**, v.1, n1. 2015. p.189-202.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PINTO, Neuza Bertoni; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos; BERTICELLI, Daniele Donin. Métodos, processos e finalidades da aritmética na escola primária e as vagas pedagógicas. In: OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org). **A aritmética, a geometria e o desenho: a matemática nos primeiros anos escolares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p.57-88.

PINTO, Neuza Bertoni; FISCHER, Maria Cecília Bueno; MONTEIRO, Cecília. A formação de professores em tempos de uma revolução curricular. In: OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo; SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues. **O movimento da Matemática Moderna**. S. l.: Editora UFJF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227765>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PIZATTO, Adriana Mendonça. **História do Curso de Magistério da Escola Franciscana Imaculada Conceição no Município de Dourados-MT/MS (1974-1991)**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

RIOS, Diogo Franco; BÚRIGO, Elisabete Zardo; FILHO OLIVEIRA, Francisco. movimento da matemática moderna: sua difusão e institucionalização. In: OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo; SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Orgs.). **O movimento da matemática moderna: história de uma revolução curricular** Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. pp. 21-53.

RODRÍGUEZ, Margarita; SIMÕES, Caroline Hardoim. A História de Valorização Docente da Educação Básica em Mato Grosso do Sul (1979 – 1996). **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/26664>. Acesso em: 4 jan. 2025.

ROSA, Nicolas Giovani da; BÚRIGO, Elisabete Zardo. Trajetória do Curso Normal: um passeio pela legislação (1971-2018). **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 5, p. 1-5, 26 out. 2020.

SCHLEGEL, Kalinca; STANGLER, Nicole; DOS SANTOS, Laiza Padilha. A metodologia de centro de interesses. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017..

STAFUSA, Ana Maria Ferreira Lemes. Decroly e Piaget - em busca de algumas aproximações. **Matemática & Ciência**, v. 4, n. 1, p. 52-71, jun. 2021.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 149–170, jan. 2014.

SANTOS, Edilene Simões Costa dos; FRANÇA, Denise Medina de Almeida. O elementar para Irene de Albuquerque. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 2, p. 186-212, abr. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000200186&lng=pt&nrm=iso . acessos em 31 dez. 2024. Epub 19-Jul 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n2id859>.

SANTOS, R. J. **História da educação matemática no estado de mato grosso: o movimento da matemática moderna no município de Juara no período de 1970 a 1990, a partir da Escola Estadual Oscar Soares**. 286.f. Mestrado em Educação – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SCHLEGEL, Kalinca; STANGLER, Nicole; SANTOS, Laiza Padilha dos. A metodologia de centro de interesses. **JICEX**, v. 9, n. 9, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 473p.

SENNA, Ester. Estado, economia e política públicos em Mato Grosso do Sul: balanço da década de 80. In: SENNA, E (Org). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000. p. 21- 78.

SILVA, Maria do Carmo Campos da Silva. **Memórias e trajetórias de professores egressos do curso de magistério da escola Menodora Fialho de Figueiredo de Dourados (1971-2001)**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFGD, Dourados/MS, 2013.

SILVA, Mariza Salete Backes. **História e Memórias**: A Escola Municipal de Primeiro Grau Antonio João Ribeiro do distrito de Indápolis - Ms (1973 - 1988). 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019.

SIMONS, Ursula Marianne. **Blocos Lógicos**: 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, Tatiana Silva Santos; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Matemática Moderna entra em cena no Grupo Escolar Pedro Alves Cunha: livro didático, marcas de uma prática cultural. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 281–299, 2019. DOI: 10.23864/cpp.v4i1.336. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/336>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio 2000.

Teixeira, Lilian; BRITO, Tânia Regina. **Coleção especial MS/MT da biblioteca central da UFMS**: da origem aos dias atuais. In: XVI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1309>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

TORRES, Thailla. **Professores lançam campanha para achar cadernos escolares de antes dos anos 80**. Campo Grande News, 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/professores-lancam-campanha-para-achar-cadernos-escolares-de-antes-dos-anos-80>. Acesso em: 31 dez 2024.

VALDEZ, Fanny Silva. **Seminário Santo Antônio de Rio Brilhante (MT/MS): Educação e Missão (1959-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. R. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para formação do educador matemático. In: HOFSTETTER, Rita.; VALENTE, Wagner Rodrigues. R. (Org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017a. p.113-172.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os experts e os currículos de matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 3, p. e21090, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i3.13033. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13033> . Acesso em: 12 dez. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciane de Fátima. Sobre a matemática do ensino como objeto teórico de pesquisa. In: VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciane de Fátima (org.). **A Matemática do Ensino: por uma história do saber profissional**, 1870-1960. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 19-30. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/70378>.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciane De Fátima; MORAIS, Rosilda dos Santos. Novos aportes teórico-metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam Matemática. **Acta Scientiae**, v.19, n.2, mar./abr., p.224-235, 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática do ensino e os documentos curriculares: história da produção de novos saberes. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 20, n. Edição Especial:, p. e023094, 2023. DOI: 10.37001/remat25269062v20id372. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/372> . Acesso em: 12 dez. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 207-222, mar. 2017b. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000100207&lng=pt&nrm=iso . acessos em 05 jun. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Programas de ensino e manuais escolares como fontes para estudo da constituição da matemática para ensinar. **Alexandria**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-63, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2019v12n2p51> . Acesso em: 11 dez. 2024

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad. De Alda Baltar Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982. pp.79 - 96.

ANEXO I

Documentos do arquivo da Escola Estadual São José 1970 à 1989

- A definição dos objetivos e a seleção dos conteúdos nos currículos de habilitações profissionais de 2º grau;
- A finalidade de se habilitar pessoal para a direção de escola do 1º grau;
- Administração de serviços sociais;
- Aprovação grade curricular (1987);
- Aprovação para grade curricular (1984);
- As licenciaturas parceladas de curta duração dentro de uma política de formação de recursos humanos;
- Aspectos do currículo (II);
- Assessoramento técnico;
- Ata de reuniões (1988);
- Avaliação de matemática (1976;)
- Banco do livro;
- Bibliografia - legislação Federal para Educação;
- Biblioteca escolar (1971) – COLTED ;
- Boletim informativo (1981);
- Característica de MS;
- Catálogo das Habilitações do 2º grau do ensino regular (1981);
- Centro de formação e aperfeiçoamento do magistério;
- Centro nacional de aperfeiçoamento de pessoal para a formação profissional - CENAFOR - (1981);
- Centro nacional de aperfeiçoamento de pessoal para a formação profissional - Legislação - CENAFOR - (1981);
- Comissão de valorização do magistério (1986);
- Comportamento esperados e conteúdos mínimos do ensino de 1º grau (1982);
- Concurso ao prêmio quinze de outubro (1988);
- Concurso funcionário padrão (1982);
- Conselho Estadual de Educação - deliberações normativas (1981 - 1982);
- Contribuição do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED - à discussão nacional sobre a nova LDB;
- Convite do 1º encontro de professores da pré-escola;
- Currículo E.E São José (1973);

- Dados sobre o ano letivo (1987);
- Decreto- lei nº 102, de 6 de junho de 1979 - implantação das carreiras do professor e especialista em educação;
- Decreto -lei nº 17 de janeiro de 1979 - Estabelece princípios e normas de administração financeira e execução orçamentária do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências;
- Decreto nº 1.199 de 12 de agosto de 1981 - Dispõe sobre a aplicação ao ocupante do cargo de Professor I, ação das disposições do Decreto nº 635, de 19 de agosto de 1980, e dá outras providências;
- Decreto nº 1200 de 12 agosto de 1981 - Altera dispositivo do Decreto nº 389, de 17 de dezembro de 1979, e dá outras providências;
- Decreto nº 1.631 de 24 de maio de 1982 - Regulamenta o Concurso Funcionário Padrão, instituído pela Lei nº 299, de 14 de dezembro de 1981, e dá outras providências;
- Decreto nº 3.197 de 20 de setembro de 1985 - Estabelece normas e fixa critérios para a remoção de membros do Grupo Magistério, na Rede Estadual de Ensino, com vistas ao ano letivo de 1986 e dá outras providências;
- Decreto nº 1.019/81- Fixa o valor da hora-aula dos professores contratados sob o regime das leis de trabalho;
- Decreto nº 1.020/81 - Dispõe sobre a regulamentação da concessão e do pagamento dos incentivos financeiros pelo exercício do magistério, e dá outras providências;
- Decreto nº 1.021/81 - Dispõe sobre a regulamentação da progressão funcional prevista no Capítulo I do Título III do Estatuto do Magistério, e dá outras providências;
- Decreto nº 1.022/81- Dispõe sobre o reajustamento dos salários dos Servidores das Autarquias, e dá outras providências;
- Resolução/ SAD nº 39 de 20 de maio de 1981 - Estabelece critérios para fixação do valor do quilômetro rodado para fins de concessão da indenização de despesas de transporte;
- Decreto nº 1.116 de 26 de junho de 1981 - Regulamenta, na esfera da Administração do Estado de Mato Grosso do Sul, o estágio de estudantes do ensino superior e ensino profissionalizante, e dá outras providências;
- Decreto nº 1.152 de 13 de julho de 1981 - Regulamenta a concessão e o pagamento do incentivo financeiro pelo exercício do Magistério, e dá outras providência;
- Decreto nº 2.577/84 - Regulamenta a ascensão funcional do membro do magistério, instituída pelo Capítulo II do Título III da Lei Complementar nº 4, de 12 de janeiro de 1981, e dá outras providências;

- Decreto nº 2.579 de 20 de junho de 1984 - Delega competência ao Secretário de Estado da Educação para a expedição dos atos relativos à regência de classes no magistério, mediante convocação;
- Decreto nº 3.004 de 03 de maio de 1985 - Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de Diretores e Diretores-Adjuntos das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências;
- Decreto nº 3.467 - Dispõe sobre a regulamentação do Fundo Especial de Manutenção e Preservação das Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul (FUMPE-MS) e dá outras providências;
- Decreto nº 352, de 12 de janeiro de 1972 - Regulamenta a Lei nº 3.148A, de 31 de dezembro de 1971, e dá outras providências;
- Decreto nº 5.032 de 29 de março de 1989 - Regulamenta a Ascensão Funcional do Grupo Magistério, instituída pelo Capítulo II do Título III da Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988, e dá outras providências;
- Decreto nº 701 de 09 de outubro de 1980 - Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria da Educação (SE-MS) e dá outras providências;
- Decreto nº 748 de 11 de novembro de 1980 - Dispõe sobre a realização de concurso público para provimento de cargos do Grupo Magistério, e dá outras providências;
- Decreto nº 1.138 - de 8 de julho de 1981 - Dispõe sobre a situação dos candidatos aprovados no concurso público para provimento de cargos do Grupo Magistério, e dá outras providências;
- Decreto-lei nº 863/81 - Dispõe sobre a prorrogação dos contratos de trabalho por prazo determinado, e dá outras providências;
- Decreto-lei nº 864 de 29 de janeiro de 1981 - Regulamenta o inciso II, alínea g, do artigo 19 da Lei Nº 34, de 28 de novembro de 1979, e dá outras providências;
- Decreto-lei nº 869 - 12 de setembro de 1969 - Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral como disciplina obrigatória, nas escolas de todas as modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências;
- Deliberação CEE nº 53/80 - Fixa normas para autorização de funcionamento de Estabelecimento de Ensino que ministra Educação Pré-Escolar e dá outras providências;
- Deliberação CEE nº 69/80 - Delega competência à Secretaria de Educação do Estado para analisar 'Grades Curriculares' e 'Regimento Escolar' dos estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Estadual de Ensino;
- Deliberação CEE nº 738/84 – Delega competências a Secretaria de Educação do Estado de MS

- Deliberação CEE nº 758/84 - Estabelece sanções para as autoridades educacionais, seus delegados, propostos ou agentes, que transgredirem normas do CEE/MS, no âmbito de sua jurisprudência;
- Deliberação CEE nº 86/80 - Fixa normas para elaboração do currículo pleno do ensino de 1º grau e dá outras providências;
- Diagnóstico de ensino de 1º grau;
- Diário de classe – orientação ao professor;
- Diretrizes básicas para elaboração e reformulação dos regimentos escolares;
- Encaminhando uma proposta de LDBEM
- Envia grade curricular para aprovação do ano de 1987
- Estatuto do magistério de MS -1981 + lei complementar
- Estatuto do magistério estadual - Lei complementar nº 35 de 12/01/88
- Estatuto e normas operacionais do banco de livro - PLINDEF/MT 1974
- Estratégia para subsidiar para debate da nova LDB
- Estrutura e funcionamento do 2º grau
- Ficha de avaliação de desempenho docente
- Formação especial (apostila)
- Grade curricular 1979 – E.E. São José
- Grade curricular 1985 – E.E. São José
- Indicação 12/79 - A Indicação nº 127/76, de autoria da ilustre Conselheira Lourdes Britto da Silva, trata da formação especial no currículo da escola de 1º grau, introduzida em nosso ensino pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- Instrução 02/88 - Estabelece normas para a escrituração escolar do Programa de Educação Básica;
- Instrução nº 001/CGE/CGVERF/SE - Estabelece normas referentes ao processo de Avaliação do Rendimento Escolar e da Recuperação da Aprendizagem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino durante o ano de 1988;
- Instrução nº 002 - Estabelece normas preliminares para escrituração escolar e expedição de Diplomas e Certificados do Ensino Supletivo;
- Instrução para lotação do corpo docente (1979)
- Instruções - núcleo de inspeção e vida escolar (1996)
- Instrumento de avaliação do livro didático – (1ª à 4ª série)
- Justificativa ao não comparecimento na jornada pedagógica
- Lei complementar nº 04 de 12 de janeiro de 1981 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências;

- Lei nº complementar nº 3, de 10 de novembro de 1980 - Modifica a redação do artigo 76, da Lei Complementar nº 2, de 18 de janeiro de 1980, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Cíveis do Estado de Mato Grosso do Sul;
- Lei nº 215 de 2 de abril de 1981 - Torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino, a autorização pelo Conselho Estadual de Educação, o estímulo à elaboração, apresentação e divulgação de peças teatrais e trabalhos artísticos de grupos amadores e/ou profissionais do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências;
- Lei nº 265 de 15 de setembro de 1981 - Modifica o artigo 44 da Lei nº 93, de 10 de junho de 1980, e dá outras providências;
- Lei nº 299 de 14 de dezembro de 1981 - Institui o Concurso Funcionário Padrão, a Medalha do Mérito Funcional, a Medalha do Mérito do Magistério, e dá outras providências;
- Lei nº 3148A de 31 de dezembro de 1971 - Regulamenta o Artigo 166 da Constituição Estadual de Mato Grosso e enfoca condições para a autossuficiência do Ensino Público Estadual;
- Lei nº 55 de 13 de janeiro de 1980 - Dispõe sobre o Plano de Classificação de Cargos e Empregos, Quadro Permanente e Sistema de Retribuição, do Pessoal Cível do Poder Executivo;
- Lei nº 7.088, de 23 de março de 1983 - Estabelece normas para a expedição de documentos escolares;
- Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985 - Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências;
- Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985 - Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências;
- Livros adotados pela Escola São José de 1977;
- Manual de instrução, projeto: avaliação;
- Manual de orientação ano letivo 1987;
- Manual de orientação para montagem de quadro curricular do ensino de 1º e 2º grau
- Manual do secretário;
- Metodologia para o desenvolvimento das disciplinas profissionalizantes do ensino de do 2º grau;
- Montagem de processos;
- Mostra-lhe o caminho do saber – Mobral;
- Noções de análise de sistemas aplicada a educação;
- Organograma da escola;
- Organograma da escola 76;

- Orientação sobre adaptação no ensino de 1º e 2º grau – 1989;
- Padronização de terminologia;
- Parecer nº 108/83 – A Lei nº 7.044 e as habilitações profissionais;
- Parecer nº 147/87 - Pedido de prorrogação pedagógica;
- Parecer nº 170/83 – Preparação para o trabalho: teoria e prática;
- Parecer nº 343/ 82 – Implantação de estudos experimentais de conformidade com a Lei nº 5.695/71
- Parecer nº 387/84 – Solicita regulamentar o cumprimento da hora/aula e não hora relógio para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª série)
- Parecer nº 63/86 - Magistério. Óbice legal a equiparação dos vencimentos do Professor portador de diploma de curso superior não-habilitado na forma do artigo 78 da Lei Federal nº 5.692/71, com o habilitado em órgão do Ministério da Educação e Cultura. Direito, porém, pela aplicação do princípio da isonomia salarial, a remuneração fixada na forma do art. 80 e § único da Lei Complementar nº 4, da 1981;
- Pedido de reformulação de currículo da escola;
- Planejamento de ensino: plano de aula – 1978;
- Planejamento do currículo (roteiro manuscrito);
- Planejamento escolar 1972;
- Plano 1976 - E.E. São José;
- Plano de ação - E.E. São José – 1971;
- Plano de atividades 72/73 - Escola Técnica MT;
- Plano de carreira do magistério;
- Plano de unidade 1978;
- Plano escolar - 1979 + calendário escolar, plano escolar 1980, 1981, 1984
- Portaria / CGVERF/SE nº 24 de 19 de maio de 1986 - Aprova a Emenda nº 001/86 do Regimento Escolar Padrão das Escolas Estaduais de Campo Grande - MS;
- Portaria nº 32 de 1986 – Dispõe sobre delegação de competências às agências de educação;
- Portaria nº 35 de 27 de novembro de 1985 – Instrução para expedição de registro profissional de professores e especialistas em educação;
- Portarias/ SED / CEE - núcleo de inspeção e vida escolar -1996;
- Programa contribuinte do futuro;
- Programa livro didático 82/83;
- Projeto - coordenação de obras sociais;
- Projeto desenvolvimento do ensino de 1º grau nas faixas de fronteira;
- Promoção humana e ação municipal;

- Proposta curricular - habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1º grau;
- Proposta de formação especial - práticas agrícolas;
- Proposta de formação especial - práticas industriais;
- Proposta de formação especial - práticas integradas do lar;
- Proposta para elaboração da nova LDB;
- Quadro de controle;
- Regimento escolar de 1980;
- Registro de professor;
- Resolução nº 06 de 26 de novembro de 1986 - Reformula o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus;
- Resolução/ SE - nº 511, de 22 de dezembro de 1987 - Dispõe sobre a lotação de pessoal do Grupo Magistério das Escolas da Rede Estadual de Ensino, para o ano letivo de 1988, e dá outras providências;
- Resolução/ SE nº 25, de 13 de outubro de 1980 – Aprova o regimento interno da Secretaria de Educação de MS;
- Resolução/ SE nº 60, de 23 de setembro de 1983 - Fixa normas para a realização dos Encontros Regionais previstos na Resolução/SE nº 59, de 19 de julho de 1983, e dá outras providências;
- Sistemática para elaboração do plano curricular (1976);
- Solicitação de aprovação de grade curricular;
- Testes especiais;
- Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul;
- Uso do diário de classe;