



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
CAMPUS JI-PARANÁ**

SIMONE APARECIDA NAVARRO DA CRUZ

**O CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ - RO (1970-2001): UM ESTUDO DOS
SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARECHAL RONDON**

**Ji-PARANÁ – RO
FEVEREIRO DE 2022**

SIMONE APARECIDA NAVARRO DA CRUZ

**O CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ - RO (1970-2001): UM ESTUDO DOS
SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARECHAL RONDON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM, da Universidade Federal Rondônia – UNIR, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque

Ji-PARANÁ – RO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C857c Cruz, Simone Aparecida Navarro da.

O curso de magistério em Ji-Paraná - RO (1970 - 2001): Um estudo dos saberes matemáticos presentes na formação de professores primários no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon: Pesquisa historiográfica / Simone Aparecida Navarro da Cruz. -- Ji-Paraná, RO, 2022.

129 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Magistério. 2. História da Educação Matemática. 3. Professores dos anos iniciais. 4. Formação profissionalizante de professores. I. Albuquerque, Marlos Gomes de. II. Título.

CDU 37:51(811.1)

Bibliotecário(a) Bruno Crespo Soares

CRB 11/1151

09/03/2022 16:25

SEVUNIR - 0901196 - Declaração



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - JI-PARANÁ

DECLARAÇÃO

O CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ - RO (1970-2001): UM ESTUDO DOS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARECHAL RONDON

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado de autoria de **SIMONE APARECIDA NAVARO DA CRUZ**, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, na Linha de Pesquisa Formação de Professores que ensinam matemática, defendida e APROVADA em 17 de fevereiro de 2022 em Ji-Paraná-RO, pela Banca Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus Ji-Paraná*
Presidente da Banca – Orientador

Profa. Dra. Andreia Dalcin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Examinadora Externa

Prof. Dr. Enoque da Silva Reis
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus Ji-Paraná*
Examinador Interno



Documento assinado eletronicamente por **MARLOS GOMES DE ALBUQUERQUE**, Docente, em 09/03/2022, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ENOQUE DA SILVA REIS**, Docente, em 09/03/2022, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANDREIA DALCIN**, Usuário Externo, em 09/03/2022, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0901196** e o código CRC **73392C18**.

Referência: Processo nº 23118.007583/2021-11

SEI nº 0901196

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por estar presente em cada segundo da minha vida.

À minha mãezinha maravilhosa, espetacular, **Maria**, pelo exemplo de vida cristã, de mulher forte e determinada que, pelo amor a mim dedicado, conduziu-me em todos os momentos da minha existência.

Ao meu amado esposo, **Paulo**, e meus filhos, **Ana Carolina** e **João Paulo**, por acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui, assim como pelo incentivo diário de Paulo.

À minha irmãzinha, **Érica**, que me incentivou com seus exemplos de experiências.

Ao meu orientador, professor **Marlos**, por sua paciência, contribuições e profissionalismo que tornaram possível a conclusão deste trabalho. Sua dedicação foi determinante para o meu desempenho e crescimento intelectual.

À diretora do IEEMR, **Vera**, pela cordialidade e presteza com que me recebeu e me deu acesso aos arquivos do Instituto.

Aos professores **Andreia** e **Enoque**, que desde a banca de exame de qualificação vêm contribuindo com reflexões essenciais para a construção deste trabalho.

A todos os depoentes, professora **Aurea**, professora **Maristela** e professor **Mauro**, bem como às professoras **Rutinha** e **Marcia Regina**, que através de suas memórias e arquivos pessoais contribuíram significativamente com a presente construção histórica.

Ao professor **Emerson**, pela sua dedicação, presteza e profissionalismo como coordenador do PPGEM.

A todos os **meus colegas da primeira turma de mestrado de 2019** da UNIR – Campus de Ji-Paraná, pela solidariedade e incentivo.

Enfim, a todas as **pessoas amigas** que se alegraram comigo por mais esta conquista em minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os saberes matemáticos presentes na formação de professores do Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR) em Ji-Paraná - RO (1970-2001), assumindo como questão diretriz: de que maneira os saberes matemáticos permearam a formação de professores do extinto Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR) em Ji-Paraná? O contexto de escolha pelo IEEMR se deu por ser a única instituição pública a oferecer a formação profissionalizante no município. O recorte temporal coincide com a trajetória de existência do curso, que teve início no ano de 1970 e término em 2001. Para ancorar nossa pesquisa histórica nessa seara, reportamo-nos a Marc Bloch (2001), Jacques Le Goff (1990), dentre outros, que nos conduziram à compreensão contextual da nova história em que o ser humano é o protagonista desta construção. Adentrando no campo da História da Educação Matemática, buscamos compreender o processo formativo de professores, bem como o contexto histórico local de Rondônia e de Ji-Paraná, priorizando, especificamente, a formação docente no Curso de Magistério e a maneira como foram construídos os saberes matemáticos nessa formação. Metodologicamente, é uma pesquisa historiográfica desenvolvida com base nos pressupostos da História da Educação Matemática e as fontes foram resultantes de coletas de dados realizadas através de entrevistas e análise documental (fotografias, currículo do curso, relatórios da secretaria, fichários da escola, cadernos, entrevistas, documentos legais.), vestígios estes que contribuíram para a compreensão de fatos passados e de situações existentes no tempo presente no contexto educacional das escolas de Ji-Paraná. Como resultado, é possível inferir que os saberes matemáticos que os egressos aplicaram *a posteriori* no exercício de seus ofícios docentes, na condição de professores em suas salas de aulas, advêm da produção de materiais didático-metodológicos associados sinergicamente aos conceitos matemáticos estudados no Curso de Magistério do IEEMR. Advêm, também, das teorias experienciadas através de práticas docentes realizadas nas disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, simulando situações de sala de aula, o que trouxe maturidade e entendimento da complexidade desse espaço escolar e, conseqüentemente, a construção singular de um profissional com autodomínio e autoconfiança que deseja aprender constantemente.

Palavras-chave: Magistério. História da Educação Matemática. Professores dos anos iniciais. Formação profissionalizante de professores.

ABSTRACT

The present research, aims to investigate the mathematical knowledge present in the formation of teachers of the extinct Magisterium course, at the 2nd level, at the State Institute of Education Marechal Rondon (IEEMR) in Ji-Paraná - RO (1970-2001) assuming as a guiding question: how did mathematical knowledge permeate the formation of teachers in the extinct Magisterium course, at the 2nd level, at the State Institute of Education Marechal Rondon in Ji-Paraná? The context in which the IEEMR was chosen was because it was the only public institution to offer professional training in the municipality. The time frame coincides with the course's existence trajectory, which began in 1970 and ended in 2001. To anchor our historical research in this field, we refer to Marc Bloch (2001), and Jacques Le Goff (1990), among others, which led us to a contextual understanding of the new history in which the human being is the protagonist of the historical construction. And delving deeper into the field of History of Mathematics Education, we seek to understand the training process of teachers, as well as the local historical context of Rondônia and Ji-Paraná, specifically prioritizing teacher training in the Magisterium course. Methodologically, it is an investigation developed on the assumptions of the History of Mathematics Education and the sources were the result of data collection carried out through interviews and document analysis (photographs, course curriculum, secretariat reports, school files, notebooks, interviews, etc.), these traces contributed to the understanding of past facts and existing situations in the present time in the educational context of schools in Ji-Paraná. As a result, it is possible to infer that the mathematical knowledge that the graduates applied a posteriori, as teachers in their classrooms, comes from the production of didactic-methodological materials synergistically associated with the mathematical concepts studied in the course, as well as the theories experienced, through of teaching practices carried out in the Didactics and Supervised Internship disciplines, simulating classroom situations, an action that brought maturity and understanding of the complexity of this school space, which resulted in the unique construction of a professional with self-control and self-confidence who wants to constantly learn.

Keywords: Magisterium. History of Mathematics Education. Teachers of the early years. Professional training of teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo escolar maciçamente masculino	55
Figura 2 - Legislação diferenciada para meninos e meninas.....	65
Figura 3 - Marechal Rondon em Santo Antônio	71
Figura 4 - Centro de Ji-Paraná em 1972, instalações da Escola Marechal Rondon	82
Figura 5 - Decreto de mudança da tipologia do colégio Marechal Rondon para Instituição Estadual.....	84
Figura 6 - Aprovação de funcionamento do quarto ano do Curso de Magistério	85
Figura 7 - Reinauguração das instalações do IEEMR.....	86
Figura 8 - Convite de reinauguração do IEEMR.....	87
Figura 9 - Histórico escolar da aluna Antunes na conclusão do curso: 1988.....	93
Figura 10 - Disciplinas ofertadas no quarto ano adicional na turma de Matemática	95
Figura 11 - Ficha de inscrição para o vestibular de uma aluna para cursar o quarto ano.....	96
Figura 12 - Passe de transporte coletivo do município.....	100
Figura 13 - Livro utilizado durante o Curso de Magistério, década de 1990.....	103
Figura 14 - Professora Antunes com seus alunos em 1990	106
Figura 15 - Arquivo pessoal da professora Rutinha	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de entrevistados.....	26
Quadro 2 - Trabalhos referentes ao Curso de Magistério Profissionalizante.....	41
Quadro 3 - Abertura das primeiras escolas normais no Brasil.....	52
Quadro 4 - Disciplinas envolvendo a Matemática no Curso de Magistério	92
Quadro 5 - Mudança de carga horária na disciplina de matemática no curso de magistério ..	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EI	Educação Infantil
FAFIJAM	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul
FAFIMAN	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
HEM	História da Educação Matemática
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
IEEMR	Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	MINHA HISTÓRIA DE VIDA	16
3.	CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO	21
3.1	FERRAMENTAL TEÓRICO PARA PESQUISA – OPÇÃO METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	21
3.2	OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS.....	25
3.2.1	Conhecendo o professor formador: Mauro de Oliveira Souza.....	26
3.2.2	Conhecendo a ex-aluna: Aurea Batista Rodrigues Antunes.....	29
3.2.3	Conhecendo a ex-aluna: Maristela Bonim	31
3.3	CONTEXTUALIZANDO AS ENTREVISTAS	33
3.4	PERCURSOS TRAÇADOS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS	34
3.5	APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DE ESTUDO	38
3.6	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	38
4.	CAPÍTULO II – PANORAMA BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS TRABALHOS QUE TRATAM DO CURSO PROFISSIONALIZANTE DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE 2º GRAU NO BRASIL	40
4.1	APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS PRINCIPAIS DOS AUTORES	40
4.2	DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES	42
5.	CAPÍTULO III – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO BRASIL (1835-1996) E EM RONDÔNIA (1970-1996)	51
5.1	AS ESCOLAS NORMAIS	52
5.1.1	A legislação e o funcionamento das Escolas Normais	52
5.2	O CURSO DE MAGISTÉRIO NO BRASIL: SURGIMENTO, VIGÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO	58
5.3	A HISTÓRIA DOS SABERES MATEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	64
5.4	PANORAMA HISTÓRICO SOBRE RONDÔNIA	70
5.5	UM CONTEXTO SOBRE OS PRIMEIROS MOVIMENTOS ESCOLARES NO ESTADO DE RONDÔNIA.....	73

6.	CAPÍTULO V – UMA HISTÓRIA DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ (1970-2001)	77
6.1	A CIDADE DE JI-PARANÁ.....	77
6.2	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARECHAL RONDON: CONTEXTO HISTÓRICO.....	80
6.3	CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ.....	88
6.4	DISCIPLINAS NO CAMPO DA MATEMÁTICA PRESENTES NO CURSO DE MAGISTÉRIO	91
6.5	TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO IEEMR.....	99
6.6	EGRESSOS: SABERES MATEMÁTICOS APLICADOS AO FAZER DOCENTES.....	102
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXOS	121

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *campus* Ji-Paraná, e está inserida no campo de conhecimento da História da Educação Matemática (HEM). Adentrando à HEM, buscamos conhecer os fatos ocorridos na construção do conhecimento didático e pedagógico do ensino na formação de professores, com olhar estrito para a matemática. Envolve, ainda, uma constante dinâmica social por incluir vidas cujas ações constroem fatos, instrumentos e documentos, isto é, constroem uma estrutura e o historiador, com seu olhar próprio, pode e deve mostrar essa estrutura. Assim, é objetivo geral da presente pesquisa investigar quais foram os saberes matemáticos presentes na formação de professores do extinto Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon em Ji-Paraná (1970-2001).

Como auxílio a este objetivo geral, elencamos nossos objetivos específicos: registrar o contexto histórico da influência geopolítica que o Instituto Marechal Rondon causou no município de Ji-Paraná através do curso de formação de professores; especificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do curso para ensinar a disciplina de matemática e a disciplina de didática da matemática aos futuros professores; identificar as relações entre a formação matemática oferecida no curso e a sua aplicação no estágio supervisionado; e, especificar as mudanças curriculares ocorridas na vigência do curso, bem como as mudanças na carga horária das disciplinas das matemáticas.

É fato que, de acordo com as mudanças ocorridas nacionalmente, oferecendo inovações na educação brasileira, Rondônia, em pleno desenvolvimento, buscava acompanhar essa evolução legal e curricular. Obviamente, na região existiram outros cursos de formação de professores em nível de segundo grau para atuarem nas séries iniciais, sendo que o objetivo desse projeto era habilitar professores sem formação, também conhecidos como leigos, a exemplo do projeto LOGOS II, dentre outros – mas estes não são nosso objeto de estudo.

Nosso foco neste trabalho é o ensino da matemática na formação inicial do futuro professor das séries iniciais, no Curso de Magistério profissionalizante, embora essa formação não seja restrita apenas às disciplinas de conhecimento matemático. Ou seja, ela é muito mais abrangente, mas trataremos com maior ênfase desses processos em nossa abordagem, tecendo um olhar para a construção dos saberes matemáticos que permearam esse curso profissionalizante. Como a urgência na época era o ensino para as crianças da vila, os primeiros

vestígios de criação de escolas foram aquelas voltadas para o letramento da tripeça ler, escrever e contar, sendo que as pessoas escolhidas para ensinar nessas escolas eram aquelas que dominavam minimamente esse letramento. Nesse contexto, vamos conhecer um pouco como se deu a história de formação no Curso de Magistério, de futuros professores em busca dos saberes matemáticos, no município de Ji-Paraná.

A seguir, abordaremos a história de como se constituiu o Curso de Magistério no Instituto Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, em Ji-Paraná, Rondônia, à luz da vertente histórica, bem como em seus insígnies escritores como Le Goff, Marc Bloch e Vagner Valente. E, também, daqueles que contribuíram na vertente da HEM, como Garnica e Souza, Valente, Mariè Josso, Andreia Dalcin, dentre outros.

De fato, faz-se necessário conhecer o legado educacional que recebemos daqueles que construíram a História da educação brasileira, em que ela está alicerçada e estruturada, para, então, em pleno século XXI, tentarmos entender o percurso histórico do curso. Para tanto, é imprescindível buscar no passado respostas que supostamente tragam à luz da reflexão mudanças significativas para a Educação de maneira geral e para a Educação Matemática; além disso, também para nosso objeto de estudo, o Curso de Magistério, em nossa comunidade escolar que precisa se manifestar na sociedade através do trabalho criativo.

Diante disso, a presente dissertação foi organizada primeiramente com a narrativa da história de vida da autora e a influência que o Curso de Magistério causou na vida profissional da mesma, bem como mais quatro capítulos que serão, a seguir, resumidamente apresentados e descritos.

No Capítulo I – **Percurso Teórico e Metodológico**, buscamos elucidar minuciosamente os embasamentos teórico-históricos e metodológicos adotados para a legitimação da pesquisa, fundamentos em escritores da Educação e da História, assim como nos estudos de escritores da vertente educacional brasileira e da HEM. Discorremos, ainda, sobre fatos históricos, documentos adquiridos, legislações e decretos, fotografias, recortes de jornais e entrevistas. Encerrando o capítulo, tecemos algumas narrativas sobre as experiências em investigar, adquirir e analisar tudo o que vivemos durante o período da busca.

No capítulo II – **Panorama Bibliográfico sobre os Trabalhos que tratam do Curso Profissionalizante de Magistério em nível de 2º grau no Brasil**, realizou-se uma releitura das pesquisas nacionais que tiveram o curso profissionalizante de Magistério como objeto, ou mesmo como cenário de estudos. Realizamos uma correlação destes estudos com a nossa pesquisa, mostrando as diferenças entre elas, bem como as contribuições que nosso estudo pode trazer para o cenário da HEM.

No Capítulo III – **Uma Contextualização Histórica acerca da Formação de Professores para as Escolas Primárias no Brasil (1835-1996) e um Percurso da Formação de Professores para as Escolas Primárias e Séries Iniciais em Rondônia (1970-1996)**, trazemos um contexto histórico sobre a formação de professores para os cursos primários, dimensionando a criação de leis nacionais, o surgimento de instituições escolares e seus respectivos processos de funcionamento, bem como aberturas e fechamentos de cursos no país. Tratamos ainda, de modo abrangente, sobre as influências e consequências que algumas tendências educacionais, no decorrer da história, causaram na educação brasileira. Sequencialmente, buscamos construir os antecedentes históricos em Rondônia e que culminaram na criação do Curso de Magistério em Ji-Paraná. Abordamos, também, o contexto da história do Estado de Rondônia, seu desenvolvimento territorial, econômico e social, e o surgimento das instituições escolares no Estado.

No Capítulo IV – **Uma História do Curso de Magistério em Ji-Paraná - RO (1970-2001)**, apresentamos o contexto histórico da cidade de Ji-Paraná, seu desenvolvimento territorial, econômico e social, perpassando pelo surgimento das primeiras instituições escolares e a migração dos profissionais docentes que vieram para o município. Subdividimos o capítulo em dois momentos: uma breve apresentação da cidade de Ji-Paraná e a trajetória de vida dos alunos do Curso de Magistério no IEEMR (Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon) e os saberes matemáticos aplicados no fazer docente, tecendo em cada tema uma análise minuciosa de forma a atingir os objetivos da pesquisa e responder à questão de investigação.

Nas **Considerações Finais**, pontuamos aspectos históricos do curso que contribuíram para a realidade do contexto educacional atual. A formação, os currículos oferecidos na época, os professores formadores ou a falta deles, as metodologias utilizadas pelos formadores, assim como as práticas de estágio supervisionado são elencadas de maneira a identificar as características perceptíveis que os egressos do curso evidenciam em suas práticas docentes, quanto ao ensino da Matemática.

Iniciaremos nossa jornada nesse trabalho de cunho histórico trazendo detalhadamente a versão completa de tudo o que acima referimo-nos brevemente. Vamos, pois, aguçar nossas criativas interpretações?

2. MINHA HISTÓRIA DE VIDA

A história de vida de qualquer profissional se constitui em meio a um diálogo entre o tempo presente e o passado, resultando em um percurso que vai deixando algumas marcas e se apropriando de outras no meio social onde se vive. Com o intuito de contextualizar a presente pesquisa, bem como de conhecimento desta autora, humildemente arrisco a trazer meu memorial descritivo a fim de que o leitor compreenda as narrativas a partir de quem as produziu.

Sou Simone Aparecida Navarro da Cruz e iniciei minha jornada acadêmica aos 6 anos de idade, na pré-escola, no município de Jandaia do Sul - PR. Estudei as séries iniciais (primário) na Escola Castro Alves, e o ginásio¹ na Escola Estadual de 1º grau Rui Barbosa, que ficava a 11 quadras da minha residência e eu o fazia caminhando.

Sempre fui uma aluna dedicada, pois minha mãe era muito exigente, queria notas boas e tomava a lição do que eu estudava diariamente, revistando meus cadernos, um a um, para verificar se eu havia feito as tarefas de casa. Quando cheguei na 6ª série, comecei a ter imensas dificuldades com a disciplina de matemática, uma vez que não entendia nada do que a professora ensinava e, então, as notas baixas apareceram, o que me levou a ficar desestimulada e a não querer realizar as tarefas de casa. A matemática, desde cedo, já marca a minha vida!

Sendo assim, minha mãe começou a estudar os conteúdos da 6ª série para me ensinar, mas também teve dificuldades; então, ela cortou alguns gastos na comida e pagou um professor particular para mim. Isso foi um período de, aproximadamente, 20 dias e consegui, com muita dedicação e persistência, tirar notas boas e aprender matemática.

Minha mãe era professora alfabetizadora de primário na Escola Estadual de 1º grau Carlos de Campos, em Jandaia do Sul, e sempre me dizia que se eu não estudasse e terminasse reprovando no ano letivo, eu não teria material escolar novo no próximo ano, que iria ter que pedir na escola para a diretora. Eu morria de medo! Então me dedicava ao máximo para ser a melhor aluna. De alguma forma, aprendi desde cedo a lidar bem com a questão de pressão, o que me fez amadurecer para os enfrentamentos da vida.

Quando concluí o ginásio, fui estudar no Colégio Estadual de 2º grau Jandaia do Sul, que oferecia cursos de Magistério, Contabilidade e Colegial. Optei pelo Curso de Magistério

¹ A partir de 1971, mais precisamente com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dá novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, são introduzidas profundas alterações no sistema de ensino, destacando-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 8 anos, compreendendo os antigos primário e ginásio. (BRASIL, 1971).

por influência de minha mãe, pois ela dizia que nós não teríamos condições para pagar despesas de faculdade e que o Curso de Magistério já me daria uma profissão. A subjetividade da vida é algo de beleza extrema, uma vez que não imaginava que anos mais tarde, em um curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, investigaria justamente o Curso de Magistério.

Em 1988, fiz meu primeiro ano de Magistério e já me encantei com o curso. As aulas eram teóricas e práticas de tudo o que se estudava. Os professores eram exigentes, tudo tinha que ser feito no seu melhor. Nesse primeiro ano, a Matemática que estudávamos era voltada para o ensino do 2º grau, aliás, todas as disciplinas tinham conteúdos de 2º grau: Física, Química, Português, História, Geografia, Inglês, OSPB² (Organização Social e Política Brasileira). Embora esses conteúdos fossem noções, conceitos não aprofundados.

No ano seguinte, 1989, comecei a estudar as Didáticas voltadas para cada disciplina, bem como outras disciplinas, como Psicologia Geral, Técnicas Agrícolas e Técnicas Industriais, onde aprendíamos a fazer horta e cozinhar. A Didática da Matemática tinha conteúdos voltados para o primário, isto é, estudávamos a matemática básica com seus conceitos, teoremas, axiomas, postulados, bem como construíamos diversos materiais manipuláveis a partir desses conhecimentos teóricos adquiridos e, posteriormente, a professora nos colocava a dar aula dos conteúdos para nossos próprios colegas, e para ela.

No terceiro e último ano, 1990, continuei estudando as Didáticas e a Psicologia, mas agora havia uma disciplina chamada de Regência, cuja dinâmica foi dividida em duas partes. No primeiro semestre do ano letivo, fui para a Escola Estadual de 1º grau Carlos de Campos fazer estágio de observação da 1ª a 4ª séries primárias, onde permanecemos 15 dias em cada turma e fazíamos um relatório de cada aula para apresentar à professora de Regência.

No decorrer do primeiro semestre, a professora de Regência, Eliana, ensinava-nos a montar o caderno de planejamento, apagar o quadro negro, escrever em linha reta com letra bem desenhada no quadro e, principalmente, ensinava-nos a boa postura que um professor deveria ter à frente de uma sala de aula, além do tipo de vestimentas que poderíamos usar para ir ao nosso ambiente de trabalho.

No início do segundo semestre do ano letivo, logo após o retorno das férias, a professora Eliana realizou o sorteio da série que faríamos a regência. Nesse caso, eu retornaria à Escola

² Disciplina que, de acordo com o Decreto Lei 869/68, tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5, desde 1968, e o início dos “anos de chumbo” – a fase mais repressiva do regime militar cujo “slogan” mais conhecido era “Brasil, ame-o ou deixe-o” (MENEZES, 2001).

Carlos de Campos, mas, agora, para dar aula em uma das séries que realizei observação. Fiquei muito angustiada, confesso, pois estava torcendo para não pegar a 1ª série que era de alfabetização e tudo era novo para os alunos. Eu pensava que não me sairia muito bem na alfabetização, uma vez que não me identifiquei com o perfil e com as características que um professor de alfabetização necessitava ter: era diferente de qualquer um dos outros professores que observei, e a turma também muito mais dependente.

Quando a professora Eliana retirou o papel e anunciou que eu daria aula na 3ª série, fiquei muito feliz! Pensei comigo: agora é preparar o material e fazer o caderno de planejamento.

Iniciei meu trabalho docente na regência com a 3ª série no terceiro bimestre, devendo permanecer até fechar as notas do quarto bimestre – e assim o fiz! Fiquei muito satisfeita com meu desempenho, pois coloquei em prática tudo o que me fora ensinado. Não tive dificuldade alguma em apresentar os conteúdos, principalmente os de matemática, e os alunos eram curiosos e dedicados. Precisei dar aulas de reforço para alguns discentes que estavam com defasagem de conteúdo em matemática, ficando com eles no horário pós-aula. Estudava no período matutino e dava aulas de regência no período vespertino, e, coincidentemente, a matemática permaneceu marcando minha vida.

Em janeiro de 1991 ocorre um importante ponto de inflexão em minha vida, uma mudança de percurso, quando fui morar com minha avó em Ji-Paraná - RO, que já estava no Estado desde 1982. Nunca havia me separado de minha mãe, e por ela ser minha única amiga foi muito dolorosa essa separação, mesmo que provisória. Vim para fazer o vestibular da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no curso de Licenciatura curta em Ciências Física, Química e Biológica. Nesse mesmo ano, ingressei na Licenciatura e comecei em Ji-Paraná, interior de Rondônia, uma nova etapa da minha vida. Em 1994 e 1995, trabalhei na rede privada como professora das séries iniciais no Educandário Infantil O Pequeno Snoop, com as turmas de 3ª e 4ª séries.

No ano de 1997, prestei o concurso para professora de séries iniciais para trabalhar no Estado de Rondônia. Fui aprovada! Tomei posse em 02 de maio daquele mesmo ano e iniciei minha carreira docente. Trabalhei na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Janete Clair por 12 anos consecutivos, primeiramente no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª séries, durante 8 anos com a disciplina de Matemática e, posteriormente, no Ensino Médio com os 1º, 2º e 3º anos, com os componentes curriculares de Matemática e Física. Depois, fui trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marcos Bispo, nas turmas do Ensino Fundamental, permanecendo ali por 4 anos.

Para que pudesse atuar no Ensino Médio, era necessário que complementasse minha formação em cursos de Licenciatura Plena, fato que ocorreu com a chegada do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), ocorrido em Rondônia. Fiz a licenciatura em Matemática no período de 2000 a 2004. Foi uma formação em serviço, ocorrida em período de férias, quando me deslocava para a cidade onde funcionava o curso, Ouro Preto d'Oeste - RO, que tinha por objetivo capacitar os professores leigos que estavam atuando em sala sem a formação adequada.

Em 2014, fui trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aluizio Ferreira, somente no Ensino Médio, com os componentes curriculares de Matemática e Física, onde permaneço até o tempo presente.

Sou professora com formação acadêmica em Matemática e, nessa trajetória do meu fazer docente, busquei várias formações continuadas que colocaram luz sobre muitas situações que apareceram durante minha formação e atuação profissional. Contudo, esses processos de capacitação despertaram outras angústias, expectativas, curiosidades e anseios a respeito da minha prática docente cotidiana, assim como dos processos de ensino e aprendizagem que são próprios do ambiente escolar; ou seja, vivo em constante busca formativa.

Com a experiência do fazer docente em quase 26 anos completados em 2021, construí uma bagagem e me concedo a audácia de poder expressar algumas convicções através das várias histórias de vida por mim experienciadas. Dentre elas, considero primordial tudo o que aprendi na formação que recebi no Curso de Magistério, isto é, a importância da minha primeira formação, que foi marcante, ficou “impregnada” em mim, positivamente.

A seriedade, a dedicação, o carinho, a exigência e a paciência dos meus professores formadores contribuíram fundamentalmente para o que me tornei hoje, para as escolhas que fiz: me apaixonar pelo ensino da Matemática que, para mim, é a área dos conhecimentos que mais tem sentido em aplicabilidade para a vida pessoal e social. Isso porque, “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48).

Dentre todas as formações que recebi, das aprendizagens e dos saberes a respeito da profissão docente, percebo que o Curso de Magistério deixou o legado da postura profissional, do lidar com o aluno e, principalmente, de observar minuciosamente a pessoa do meu aluno que está diante de mim e necessita, sim, que eu a ensine; porém, mais ainda, necessita aprender. Todavia, situações conflituosas de relações pessoais, familiares e sociais surgem como entraves e obstruções para que o aluno passe pelo processo normal e fascinante da aprendizagem. Sendo

assim, o professor não pode ignorar estas questões, desmembrando o seu fazer docente da vida do aluno, pois, se o fizer, pode haver ensino, mas pressuponho que não haverá aprendizagem.

A relação harmoniosa entre professor e aluno – necessária em todo processo educacional – é um legado que a Educação transporta consigo ao longo de seu processo histórico.

Concernente aos saberes matemáticos, carrego em minhas concepções (como depoente que sou nessa abordagem) que todos trazemos à escola alguns saberes de linguagem matemática informal, descontraída, que aprendemos em nossa infância, dos nossos familiares e, talvez, até do ambiente social em que estamos inseridos. Porém, os saberes matemáticos acadêmicos, escolares e formais necessitam trazer em si o rigor científico que lhes são próprios. Refiro-me aos termos próprios da matemática e sua linguagem. Embora, há os que dizem que o professor de matemática deva apresentar uma linguagem conhecida pelo aluno para facilitar o mecanismo da aprendizagem, como o termo “conta de menos”, ao invés de “subtração”, defendo que concomitantemente ao termo do senso comum (conta de menos) a escola tem o papel de apresentar o conhecimento científico formal (subtração), para o aluno.

Em 2019, fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação Matemática, concretizando um sonho e projeto profissional. Embora a licenciatura tenha me proporcionado muitos saberes docentes, a formação que de fato foi épica em minha vida profissional foi a que obtive através do curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, quando aprendi a ser professora e desejei ser professora. E é nesse contexto formativo construído em meu percurso de vida que me propus a investigar sobre os saberes matemáticos presentes na formação de professores do extinto Curso de Magistério do Instituto Marechal Rondon em Ji-Paraná (1970-2001). Tal investigação ocorre por meio do que Bloch (2001, p. 51) refere ser “uma ciência problematizadora, constituída a partir de questões que o presente propõe e cujas respostas são sondadas a partir dos passados que, compostos, podem ser perscrutados, “criados” pelo historiador”.

3. CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este capítulo objetivou construir os embasamentos teórico e metodológico, centrados no referencial da historiografia e da Educação, bem como nas pesquisas da vertente educacional brasileira, permeando, especificamente, a vertente da HEM.

3.1 FERRAMENTAL TEÓRICO PARA PESQUISA – OPÇÃO METODOLÓGICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando como fundamentos centrais de nossa pesquisa a História e o homem em ação a partir das narrativas de Bloch e de Le Goff, buscamos compreender os sinais da intervenção humana nos processos educacionais. Corroboramos com Bloch (2001) que as ações do homem através de registros (escritas em pedras, em papel, em couro, artes em objetos, monumentos literários ou arquitetônicos) marcam momentos que, posteriormente, servirão como ecos para que se possa compreender uma determinada situação que permeia a tênue relação passado e presente, afinal, “nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas” (BLOCH, 2001, p. 42).

A fim de compreender melhor essa ideia, buscamos em Reis (2019) uma definição mais apropriada quanto à menção de monumentos literários: “monumento, pode ser visto como sendo tudo que os tempos passados deixaram para a posteridade. Pode ser considerado ainda como sendo tudo aquilo que uma determinada geração deixa de herança para as futuras gerações” (REIS, 2019, p. 68).

O ato de investigar os acontecimentos ocorridos em outrora torna o pesquisador alguém que carrega enormes responsabilidades, lançando-se no tempo para trazer à tona à história da ação dos homens. Com isso, “o historiador nunca sai do tempo [...], considera nele ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no poderoso nó das consciências” (BLOCH, 2001, p. 24).

A importância de se escolher investigar o passado, em uma perspectiva histórica, oportuniza ao ser humano realizar escolhas no presente. Nesse sentido, o historiador Le Goff (1990) afirma:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 535).

Sendo assim, tratamos de investigar a História em um contexto voltado para os saberes matemáticos na formação de professores, e, para nos subsidiar, recorreremos à História da Educação Matemática, cuja finalidade é bem definida por Garnica e Souza (2012, p. 27):

A História da Educação Matemática visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; dedica-se a estudar como as comunidades se organizam para produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado podem – se é que podem – nos ajudar a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o curso profissionalizante denominado de Magistério, oferecido em nível de 2º grau (atual Ensino Médio), que formou professores para exercerem seus ofícios docentes nos quatro primeiros anos do então 1º grau (atual Ensino Fundamental), e funcionou no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, na cidade de Ji-Paraná, durante o período de 1976 a 2001. Especificamente, a investigação foi desenvolvida intentada a construir um contexto histórico dos saberes matemáticos produzidos no e pelo curso, e que permearam toda sua trajetória.

Justifica-se ainda esse percurso metodológico pelo fato de que “[...] não se explica um fenômeno histórico fora do estudo de seu movimento” (BLOCH, 2001, p.60). Portanto, é uma construção histórica, pois

Remete a construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designa as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento de fontes, mobilização de técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação); “regras” e “controles” inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal (CHARTIER, 2010, p. 16).

A partir dessa construção histórica, a pertinência está em buscar no passado respostas que supostamente tragam à luz reflexões e, quiçá, mudanças significativas para a educação matemática em nossa comunidade escolar. É nesse sentido, então, que a HEM vem contribuir com nossa investigação científico-educacional: para o aperfeiçoamento do processo ensinar e aprender os saberes matemáticos formais.

Na história da formação do professor, tal como a entendemos, conceberia a história como fonte de uma problematização que deveria contemplar as várias dimensões da

matemática (lógica, epistemológica, ética, estética etc) e da educação matemática (psicológica, política, axiológica, didático-metodológica etc), o que remeteria, inevitavelmente, os formadores de professores a destacar e discutir com seus alunos as relações de influência recíproca entre matemática e cultura, matemática e sociedade, matemática e tecnologia, matemática e arte, matemática e filosofia da matemática (MIGUEL; BRITO, 1996, p. 3).

É a HEM que propicia elementos consistentes com ferramental teórico e metodológico para abordar o aspecto histórico da formação de professores em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) no curso denominado Magistério profissionalizante, existente nas décadas entre 1970 a 2001, num contexto local. De acordo com Nunes (2001), o que se passa no território local de uma cidade, de uma comunidade ou de uma família, por exemplo, não deve ser tratado homogeneamente com o que se passa no global, devido a ter uma vivência particular:

Pode sugerir uma nova compreensão do território, reconhecendo-o não como território nacional, mas como descontinuidade espacial, o que levou Pierre Furter a se perguntar se as diferenças regionais (e, portanto, intranacionais) não seriam tão significativas como qualquer comparação entre nações. Afirma ele que o território não pode ser a priori tratado como uma unidade homogênea já que é um espaço percebido, modelado, vivido. Por este motivo, uma mesma organização escolar, um mesmo currículo, as mesmas opções pedagógicas e didáticas podem ser interpretadas de maneira diferente e ter impactos distintos num espaço que vai aparecer como descontínuo, heterogêneo e estruturado sobre elementos diferenciados (NUNES, 2001, p. 63).

Durante os 31 anos de sua existência, o curso teve como lócus de funcionamento o IEEMR na cidade de Ji-Paraná.

Quanto à abordagem, optamos pela documental por ser um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5). Desta forma, assumimos determinados procedimentos, a exemplo da leitura rigorosa dos textos, dos documentos e das demais fontes que emergiram no decorrer da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, o material foi composto por: fotografias que propõem vestígios que se constituíram em fatos históricos ocorridos no tempo da História que investigamos; recortes de jornais, revistas e cadernos contendo fontes que propiciaram uma análise segura dos acontecimentos históricos em contexto; e, realização de entrevistas com personagens que vivenciaram o período em questão, segundo suas versões dos fatos, para que o olhar do investigador/historiador leia e reflita consubstancialmente, e traga à luz dos fatos e evidências, através da oralidade, a versão mais proximal da realidade do período e lócus estudados. Garnica e Souza (2012, p. 28) nos lembram de quão importante é tornar as fontes orais em documentos escritos, através de registros transcritos:

Fontes e documentos não são apenas materiais em papel. Há fontes orais (podemos registrar as coisas que as pessoas nos dizem – por exemplo, quando fazemos uma entrevista com elas – e usar essa fonte oral como documento oral, mesmo que esses “registros da oralidade” não fiquem apenas gravados, mas sejam transcritos e, portanto, gerem documentos escritos, criados a partir da oralidade).

Consideramos relevante a abordagem de pesquisa de campo histórica, uma vez que concebemos que realidades do presente podem ser consequências de escolhas realizadas pelo homem no passado. É pela e na História que obtemos respostas, embora, algumas vezes incompreendidas ou enigmáticas para os fatos e acontecimentos do tempo presente. De acordo com Le Goff (2003, p. 52), “está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores”.

Nesse sentido, as investigações propostas neste trabalho recorrem ao passado de um contexto educacional em que a formação de professores era complexa e conturbada quanto ao cenário indeterminado que o município de Ji-Paraná podia oferecer naquele momento histórico. Isso porque, o quadro de professores era escasso, as dificuldades de acesso à escola eram imensas, enfim, existiam diversos impedimentos para que os futuros professores tornassem possível a realidade de uma profissão. Embora Ji-Paraná tenha pouca idade, 47 anos, e ainda se encontre em desenvolvimento nos diversos setores sociais, já é possível perceber os reflexos educacionais, frutos da formação proveniente do Curso de Magistério em nível de 2º grau que formou sua última turma em 2001.

Reitera-se, ainda, que a importância em se investigar a relação entre presente e passado de um determinado contexto – neste caso, a formação de professores através do Curso de Magistério no IEEMR, em Ji-Paraná – é construir no presente a história vivenciada no tempo passado por aquelas testemunhas oculares que, formadas, aplicaram em seu cotidiano docente os saberes que aprenderam em suas formações pedagógicas. A este respeito, Marc Bloch (2001, p. 47) refere:

Pois a história não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional. Ou, para dizer melhor, velha sob a forma embrionária da narrativa, de há muito apinhada de ficções, há mais tempo ainda colada aos acontecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, como empreendimento racional de análise, jovem.

Diante das palavras de Marc Bloch, consideramos que as ações humanas são constantes comutações no tempo, e a História é a ciência que pode tornar possível o entendimento de tais

ações, cabendo ao homem refleti-las e analisá-las para a ocorrência de um novo ciclo de ações, fazendo uma nova história.

Buscamos construir uma história do curso profissionalizante denominado Magistério em nível de 2º grau por considerar o significado positivo que essa formação de professores despertou na autora ao fazê-la como sua própria formação, na década de 1990, em Jandaia do Sul - PR. Neste processo, desenvolvemos um trabalho árduo com a intenção de perceber quais significados a história de formação de professores, por meio do Curso de Magistério, no contexto de Ji-Paraná, despertaram naqueles que a fizeram.

Dessa maneira, apresentamos, a seguir, a história pessoal e profissional de cada um dos sujeitos que nos concedeu a honra de conhecê-los, relatando suas experiências memorialísticas cujas respectivas narrativas e contribuições concentram-se no Capítulo IV, que trata especificamente do contexto educacional local na formação docente.

3.2 OS SUJEITOS E SEUS CONTEXTOS

Esta pesquisa foi contemplada com as narrativas de histórias de vida de três professores que trouxeram suas experiências com o Curso de Magistério no IEEMR, em Ji-Paraná, desempenhando, na época os papéis de professor formador e duas estudantes. Considerando as condições para que as entrevistas ocorressem, realizamos uma consulta junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIR e obtivemos a aprovação sob o nº 4.236.405, em 25 de agosto de 2020. Realizadas todas as ações legais necessárias e obrigatórias que uma pesquisa científica requer, dedicamos nossos esforços para a realização das entrevistas que ocorreram, respectivamente, em 06/03/2021, 24/03/2021 e 26/03/2021.

É de suma relevância considerar a história de vida de cada professor entrevistado, suas vivências, seus percursos escolares desde a infância, suas histórias de formação, seus anseios, seus medos, suas expectativas e seus sonhos; isto é, suas experiências de vida e formação. De acordo com Josso (2004), tais experiências nos tornam seres humanos que realizam compreensões, interpretações da vida e que tomam decisões e condutas no que diz respeito ao exercício da docência.

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falamos as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que

a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004, p. 43).

Os nossos entrevistados foram três testemunhas oculares, uma vez que suas histórias de vida passaram pelo extinto Curso de Magistério em Ji-Paraná, conforme contextualizamos no Quadro 1. Vale reiterar que os nomes Souza, Antunes e Bonim serão utilizados para identificar nossos entrevistados ao longo da presente pesquisa e, para evidenciar suas narrativas, elas serão transcritas em *itálico*.

Quadro 1 - Lista de entrevistados

Nome	Atuação no IEEMR	
	Função	Período
Mauro de Oliveira Souza <i>*(Souza)</i>	Professor	1988 a 1997
Aurea Batista Rodrigues Antunes <i>*(Antunes)</i>	Egressa	1986 a 1988
Maristela Bonim <i>*(Bonim)</i>	Egressa	1988 a 1990

Fonte: A autora.

Nesse contexto, discorreremos uma parte sobre as histórias de vida do professor formador Souza e das egressas Antunes e Bonim, com o intuito de fazê-los conhecidos, isto é, contextualizar, trazer à tona um processo histórico do passado que nos remeta à compreensão das influências que essas experiências vivenciadas deixaram nos profissionais que eles se tornaram no presente por entremeio de suas passagens no IEEMR.

3.2.1 Conhecendo o professor formador: Mauro de Oliveira Souza

O professor Mauro de Oliveira Souza é natural de Mandaguari, no Paraná, e nos relatou parte da sua história de vida dizendo: *“eu venho da agricultura e com muito esforço estudava. Andava 15 km a pé, às vezes a cavalo, trator, mas, às vezes, utilizava a bicicleta. Porém, não era viável porque quando chovia, dava muito barro, e então, tinha que carregá-la nas costas. Em algumas ocasiões pegava carona com amigos para atravessar o rio cheio. Naquele tempo, não tínhamos, como estudantes, o apoio que se tem hoje, o transporte escolar gratuito, e hoje não estuda somente quem não quer! Eu tomei a decisão de estudar. Meu pai, em uma época, disse assim: vou comprar um carro para você fazer o ensino médio, um fusca, e meu pai assim o fez. Então, já foi mais tranquilo, a partir dos anos de 1977, era um carrão na época o fusca, assim como a Brasília, o corcel, que eram os carros da época. Então, me dediquei muito porque*

³ A fonte em itálico será utilizada sempre que aparecerem as narrativas dos depoentes (entrevistados).

era esforçado, sabia o que eu queria, e meu pai se esforçava em seu máximo para me dar o melhor, aliás, para dar o melhor a mim e a minha irmã. Quando terminei o ensino médio, meu pai me disse: você tem duas opções, ou continua estudando ou continuará na zona rural e trabalhará na lavoura. Se você quer ficar na agricultura, eu vendo o carro e o sítio onde moramos, compro uma fazenda e vamos cuidar dela.

“Decidi, então, fazer o curso de Licenciatura em Ciências na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAM) [interior do norte do Paraná], com duração de quatro anos. Em frente à faculdade tinha um cartório. Me lembro da filha do dono do cartório, ela foi minha monitora, pois, nessa época, eu fui convidado a trabalhar no Banco Nacional. Automaticamente, dois dias da semana eu faltava às aulas. Conversei com os professores e direção do curso e me disseram para que eu estudasse e, no limite de faltas, consegui terminar o curso de Ciências. Aquela moça, que era da minha turma no curso, fez a diferença em minha vida. Além de me passar todo o conteúdo que eu perdia, explicava-me os conteúdos que eu não conseguia compreender. Em seguida, fiz complementação em Licenciatura em Matemática na Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN) [no município de Mandaguari, localizado na região metropolitana de Maringá, a 9 km de Jandaia do Sul].

Quando fui fazer a complementação, a duração era de dois anos, mas eu consegui fazê-la em um ano e, ao concluir o curso, vim para Ji-Paraná, em Rondônia. Em março de 1985 recebi o diploma e já iniciei o trabalho no Estado, pois aqui tinha muita falta de professores. Quando ingressei, iniciei com contrato emergencial. O primeiro concurso foi em 1988, e eu o fiz em concurso interno.

Vim para Rondônia por influência de amigos e, no Paraná, não tinha muitas oportunidades. Aqui eu tinha muita oportunidade! O salário era excelente. Na época, o meu primeiro salário foi [referente à] 16 salários-mínimos e ainda podia trabalhar na minha área alcançando minhas realizações que eu aspirava. Foi isso que me fez vir para Rondônia. Eu vim em 1985 e meus pais só vieram um ano depois, por causa de minha irmã. Eles esperaram que ela concluísse seu curso, tornando-se professora também. Ela terminou o magistério e todos vieram para cá. Como a falta de professor com formação em nível superior era muito grande, a gente podia escolher onde queria trabalhar. Fui, então, para Nova Colina [distrito de Ji-Paraná]. Meu pai comprou um sítio lá.

Em Nova Colina, assumi a direção da Escola Tupã. Depois atuei como professor de matemática e cobria a falta de outros professores. Aquela escola era chamada de polo de apoio, estavam sobre a responsabilidade desta escola 40 escolas rurais. A gente chegava com

a carroça cheia de mercadorias, aquelas comidas semiprontas, levava nas costas para chegar até a escola. Nesse meio tempo, houve um despejo, uma invasão das terras indígenas, com presença do exército, foi muito assustadora. Foi em 1985 e 1986. Os índios foram para Machadinho d'Oeste e Theobroma. A escola era um ponto de apoio para tudo: acidentes, doentes, trabalho de parto, todos corriam para a escola e a gente tinha que socorrer essas necessidades, pois na escola tinha um veículo, o da administração, isto é, meu carro. Foi muito assustador! Com tudo isso, consegui fazer grandes amizades; então, foi esse meu início.

Depois de uns quatro anos, aproximadamente em 1989, surgiu a função de delegado de ensino, e o primeiro delegado de ensino em Ji-Paraná foi Domênico. Ele me ofereceu aula no Marechal Rondon, escola de Ensino Médio e Técnico. Aceitando o convite, ao chegar à escola Marechal Rondon assumi as funções de vice-diretor e de professor da disciplina de Matemática. Na época, não havia verba na escola, tínhamos que fazer festa para comprar giz, material de limpeza, dentre outros insumos necessários para o bom andamento da escola. Permaneci 9 anos no IEEMR como vice-diretor e professor de Matemática, contribuindo para o crescimento qualitativo e quantitativo da instituição no que fosse necessário.

Em 1993, recebi convite para trabalhar na Universidade Luterana [do Brasil] (ULBRA) [Unidade Acadêmica em Ji-Paraná] e trabalhei lá até o ano de 2018, quando a São Lucas a comprou. Atualmente, leciono para o ensino médio no IFRO [Instituto Federal de Rondônia], campus de Ji-Paraná, com a disciplina de matemática” (Souza).

O professor Souza, ao permanecer por aproximadamente nove anos atuando como vice-diretor em consonância com a função de docente da disciplina de Matemática, realizou muitas contribuições para com o IEEMR, tanto no setor administrativo e burocrático pela sua experiência como diretor escolar em outra instituição, quanto como docente. Nesta função, teve a ação de unir-se a outras professoras que também lecionavam as disciplinas de didáticas relacionadas à matemática com o objetivo de aprimorar e lapidar o ensino aos futuros professores que por ele passaram.

Considerando que o professor Souza atua como docente e é um profissional dotado de muitas experiências devido a uma longa jornada de árduo trabalho em sala de aula, apresentamos, então, sua visão sobre as condições atuais da educação: *“os alunos saíam cada vez tinha uma vontade, um desejo de ser professor. Ele não fazia por uma oportunidade qualquer, mas sim porque queria ser professor. Trabalhávamos muito para preparar bons alfabetizadores, porque um aluno bem alfabetizado será bem-sucedido no decorrer de seus estudos. Os alunos do magistério eram muito bem preparados. Quando terminava o curso, dava prazer em ver o material que eles preparavam. Passei o estágio supervisionando, hoje é*

raro você ver nos cursos superiores profissionais tão bem preparados. Os professores formadores do Magistério que vinham de outros estados eram muito bem preparados. Em todo lugar vamos ter aqueles que deixam a desejar em seu trabalho.

Ji-Paraná era referência no Estado. Sempre era muito elogiado! Tínhamos visita para conhecer o nosso trabalho quando se fala da prática, isto é, estágio supervisionado, o aluno tinha que mostrar sua capacidade. Foi aí que surgiu a ideia do 4º ano, para aprimorar ainda mais a qualidade da formação que queríamos oferecer. Uma coisa que me chamava muito a atenção, como era gestor, administrador de uma escola daquele tamanho sem recurso, o professor da época se doava. Hoje existe uma intervenção que não leva a lugar nenhum, inventam modelos e jogam pra dentro da escola, para dentro do ensino que deixa a desejar, o conteúdo fica prejudicado e acaba com o currículo, trazendo desestímulo ao professor. Naquele tempo não tínhamos interferência de órgãos superiores, desde que cumpríssemos o currículo. Algo que me moveu muito como docente é que tínhamos liberdade para trabalhar. A metodologia que uso até hoje é que precisamos de união, liberdade para trabalhar” (Souza).

3.2.2 Conhecendo a ex-aluna: Aurea Batista Rodrigues Antunes

A egressa Aurea Batista Rodrigues Antunes é natural de Umuarama, no Paraná. Em uma conversa muito agradável e interessante, ela me narrou sua história de vida, assim: *“meus pais, meu irmão e eu viemos para Rondônia em 1974. Quando chegamos, fomos para a área rural. Meu pai tinha um pensamento que, o que de melhor podia, deixava para os filhos era o estudo.*

Ele fez uma pesquisa nos arredores de onde morávamos e descobriu que havia várias crianças que não estavam estudando por falta de escola. Com isso, ele cedeu um terreno para que se construísse uma escola, e ela foi construída recebendo o nome de Escola Tordesilhas. Hoje ela se encontra desativada.

Como eu não tinha 7 anos completos – ia fazê-lo em maio –, o setor de Educação do município disse que eu poderia acompanhar as aulas sem matrícula, mas, se eu acompanhasse a turma, poderia ser matriculada em maio. Até a quarta série cursei lá no sítio. Em 1977 precisei estudar na cidade, pois a quinta série foi de transição e não era oferecida no sítio. O sítio ficava perto de Ji-Paraná, a 6 quilômetros do distrito Capelaço, na linha Universo. Mas, meu pai, minha mãe, meu irmão e eu vimos morar aqui na cidade para que meu irmão e eu estudássemos com maior conforto.

Eu fui estudar na escola 31 de Março e cursei lá a quinta série, a sexta série e a sétima série. Foi muito boa à interação social com os colegas. Na oitava série, fui estudar na escola Aluizio Ferreira.

Ao ingressar no segundo grau, fui estudar na escola Júlio Guerra, que ofertava o curso profissionalizante de Contabilidade, pois a escola Aluízio Ferreira ofertava o Colegial e eu não tinha interesse em fazê-lo. No primeiro ano do segundo grau, eu não me identifiquei com o curso, então, no segundo ano fiquei indecisa, se ficava no curso de Contabilidade ou voltava para a escola Aluízio Ferreira e fazia o curso Colegial.

Aí, eu e algumas colegas achamos que seria melhor tentar o Curso de Magistério que era ofertado pelo Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon. Não que eu já havia escolhido ser professora, mas porque gostava de estudar e era um curso bem exigente com os alunos. O Marechal Rondon ficava no primeiro distrito e eu residia no segundo distrito, no bairro Nova Brasília. Então, todo início de mês eu e minhas amigas íamos à empresa de viação de ônibus coletivo do município para retirar nossos passes para todo o deslocamento no mês, realizando o percurso de casa ao instituto todos os dias de circular.

Eu fiz minha formatura em 1988 no Marechal Rondon. Naquela época, era muito difícil o acesso à universidade. Eis que surgiu, então, um ano adicional no Curso de Magistério, o quarto ano. Com um mês funcionando, trancou devido a carência de profissionais especialistas na área da oferta que o Marechal Rondon fazia naquele momento.

Em 1989, fiquei me preparando para o vestibular. Neste mesmo ano, surgiu na Paróquia São José, dirigida pela Congregação Salesiana, um trabalho com meninas carentes e eu era uma funcionária contratada pela prefeitura para executar esse trabalho social. Fazia visitas às famílias das meninas, eram em média de 20 a 25 meninas. Havia duas senhoras que me ajudavam e eu ficava coordenando esse trabalho.

No final do ano de 1989, surgiu um concurso do Estado de Rondônia. O fiz e, graças a Deus, passei. Quando eu me tornei professora do Estado de Rondônia, em 1990, fui trabalhar na escola Aluízio Ferreira, com séries iniciais, 3ª e 4ª séries. Naquela época a gente tinha 20 horas semanais na sala de aula e 20 horas de planejamento. Em 1992, realizei o vestibular da UNIR, passei e comecei a fazer o curso de Letras. Íamos fazer disciplinas no município de Ouro Preto d'Oeste, onde era a sede funcional do curso, e vinham pessoas de outros municípios, como Jarú, Ariquemes e outros. Concluí o curso de Letras no ano de 1996. Depois disso, fiz uma pós-graduação em Literatura na UNIR.

Enquanto eu estava cursando a pós-graduação, apresentou-se a mim um dilema: o meu concurso pelo Estado foi para o Ensino Fundamental I. Então eu pensei: será que eu tenho que fazer outro concurso? Algumas pessoas diziam que sim, outras pessoas diziam que não. Na dúvida de não poder elevar o nível, resolvi fazê-lo novamente em 1997, para ter o direito de trabalhar com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No ano de 2000, me casei. Tenho dois filhos e devido a essa realidade da educação dos filhos, acabei deixando um pouco a busca por mais formação, me limitei somente ao meu trabalho de professora e à educação dos meus filhos. No momento, atuo como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, na escola Aluízio Ferreira, e conto com 31 anos de tempo de serviço. Porém, ainda não tenho a idade mínima exigida para me aposentar” (Antunes).

A professora Antunes recebera uma formação atestada nos saberes pedagógicos, bem como nas práticas docentes, através do Curso de Magistério em nível de 2º grau. No decorrer do tempo, e com a aplicação do que aprendera de seus formadores, construiu gradualmente seu perfil profissional docente, isto é, perfaz seu modo de ser professora e aprimora-o. Nesse sentido, esboça subjetivamente seu olhar a essa formação complementando: *“na minha maneira de pensar, o Magistério foi enriquecedor. Aprendemos muito, não apenas o conteúdo. Aprendíamos a nos colocar à frente de uma sala de aula, isto é, para trabalhar no ensino fundamental. Foi muito valioso! Mas, a universidade prepara para o ensino médio e até para a faculdade. Acredito que o Curso de Magistério contribuiu muito para a minha carreira docente e para a profissional que sou hoje”* (Antunes).

3.2.3 Conhecendo a ex-aluna: Maristela Bonim

Nos relatos da egressa Maristela Bonim, percebemos um imensurável esforço por parte dela e de sua família em buscar melhorias para suas vidas através do percurso acadêmico, isto é, da dedicação dos filhos aos estudos. Nesse contexto, trouxemos sua narrativa em que começa dizendo assim:

“Eu vim [para Rondônia] do município de Francisco Beltrão, no Paraná, em 1984. Meu pai veio com a esperança de ganhar dinheiro. Chegando aqui, a terra não era boa, tinha muito calcário, ele não podia comprar um negócio. Lá, ele era dono da oficina mecânica de automóveis; aqui, havia pouquíssimos carros. Ele foi trabalhar de empregado. Trabalhou de empregado a vida toda. Quando chegamos aqui, a BR não existia ainda. Aí foi dando desespero, pois saímos de uma cidade com certa estrutura e chegamos aqui não tinha nada, não tinha asfalto. Meu tio veio para Rondônia, em Ji-Paraná, e disse ao meu pai que aqui era uma “mina de ouro”, que encontraria trabalho em abundância e que teria sucesso financeiro. Vendemos tudo o que tínhamos e viemos. Ficamos seis dias em Vilhena, havia muito atoleiro.

De Vilhena até Ji-Paraná gastamos uma semana. Chegando aqui fomos morar no travessão⁴ 2, que hoje chama-se T-2.

Para chegar ao sítio do meu tio, que ficava próximo ao aeroporto, o caminho era muito difícil, e o fazíamos caminhando. Eram aproximadamente 10 km. Quando os que aqui chegavam com toda esperança de crescer, mudar de vida, e percebiam que não era tudo o que diziam, muitos se desesperavam.

Naquela época, iniciei meus estudos na escola 31 de Março, permanecendo até a 7ª série, a 8ª série. [Também] estudei na escola Aluizio Ferreira. Em 1993, iniciei o Ensino Médio na Escola Júlio Guerra, no curso de Contabilidade, pois gostava de matemática, mas não me via como contadora e nem como professora. Como eu havia apenas ingressado no curso de Contabilidade, decidi migrar para o Curso de Magistério para conhecer... ainda me encontrava indecisa. Contudo, terminei permanecendo nele devido o comprometimento e ética com que os professores do curso o contemplavam. Esse fator me cativou muito, era admirável.

O Curso de Magistério tinha duração de três anos, então, surgiu o 4º ano, que hoje se chama Especialização em Pedagogia, e eu o fiz. Enquanto cursava o terceiro e quarto anos, em 1995 e 1996, já trabalhava, porque na época a cidade era muito carente de profissional docente para séries iniciais. Eu tinha apenas 19 anos quando iniciei nessa profissão e com o fazer docente. Tomei gosto pela profissão, e hoje, com a idade de 50 anos, com muito orgulho, não me vejo executando outra profissão. Atuei em escolas do Estado, do município e particulares. São mais de 25 anos de trabalho com séries iniciais.

Em 2000, fiz uma Licenciatura em História e seis anos depois cursei Pedagogia. Trabalhei na escola privada denominada Centro Educacional Monteiro Lobato, que ofertava nas séries iniciais, a partir da 2ª série até a 4ª série, disciplinas por área de conhecimento, e eu assumi as aulas de Matemática, Ciências e de História. Substituí uma professora por licença de gravidez de risco no Instituto Marechal Rondon, em 2007. Depois, fui para o município através de contrato e fiquei um ano na zona rural. No ano seguinte, a minha filha mais velha ficou muito doente e eu abri mão de tudo para cuidar dela. Quando voltei, voltei para a escola particular. No último concurso do município, em 26 de março de 2012, passei e agora estou tranquila, isto é, continuo ensinando meus pequenos, fazendo o que gosto.

⁴ A cidade é dividida em dois distritos, e estes são divididos pelo Rio Machado. No segundo distrito de Ji-Paraná, as ruas transversais às avenidas, tradicionalmente não são referenciadas por seus respectivos nomes; ao contrário, elas são referenciadas de "T" (T1; T2; ...). Popularmente, as pessoas não as conhecem por seus nomes. Já no primeiro distrito, é usual referenciá-las por seus respectivos nomes (explicação da autora).

Ano passado, 2020, fiz vários cursos para aprender a mexer no computador. Com as aulas online devido à pandemia que estamos passando por causa da Covid-19, percebi que precisava me atualizar. Continuo estudando: Biologia, Geografia, Ciências, Teologia e outros, pois considero que sou um eterno aprendiz.

O magistério faz você ter [uma nova] visão, ele não te molda, faz você construir a sua prática e te capacita, aí vai da sua vontade e esforço. Nem todas que terminaram o magistério continuaram. Eu gostei, me apaixonei e continuei. Eu já fiz graduação e pós-graduação e não foi tão puxado quanto foi o magistério. No período do meu estágio supervisionado, nós nos sentávamos no fundo da sala e cada dia entregávamos um relatório à professora de Regência. Preparávamos atividades lúdicas para treinar com nossos colegas de sala no IEEMR. Eram salas de 40, 50 alunos. Algum de nós ficava muito tensos, nervosos no treino didático. Trabalhávamos com quebra cabeça, a professora dizia se vira aí. Eu pegava caixa de sabão em pó e fazia quebra-cabeça. Hoje trabalho com o 4º ano e trabalho muito com o lúdico, assim como fazíamos no Curso de Magistério” (Bonim).

A experiência que a professora Bonim relata nos conduz a entender que a formação pelo Curso de Magistério, naquele período, contribuiu para estabelecer um perfil profissional docente em que o professor, nos atributos plenos de seu exercício cotidiano, sintasse autoconfiante e seguro das ações didáticas e pedagógicas aprendidas naquela formação.

3.3 CONTEXTUALIZANDO AS ENTREVISTAS

Quanto às entrevistas, foram realizadas com um professor formador e dois egressos do curso cujos contatos foram realizados via *WhatsApp*, realizando buscas nas escolas estaduais e municipais, através dos órgãos responsáveis (Coordenadoria Regional de Educação – CRE e Secretaria Municipal de Educação – SEMED) no município de Ji-Paraná. Havendo a necessidade de complementação de informações foi realizada uma nova entrevista com mais um professor formador e mais um egresso do curso de forma que o total de entrevistados será, no máximo, cinco pessoas.

O entrevistado ficou livre para escolher o modo como seria a entrevista, o dia e o horário que lhe fossem mais adequados, visando, assim, que ele se sentisse em ambiente amistoso, cercado de respeito e cordialidade. As entrevistas foram realizadas com gravação em vídeo através de reunião no *Google Meet*, devido ao período da pandemia pela Covid-19, cujo início foi no término de 2019. Ao final, foi realizada a transcrição e textualização. Este texto se

constituiu em documento para a pesquisadora e, antes de qualquer uso, foi devolvido ao depoente para que fizesse uma leitura, tendo liberdade de acrescentar ou retirar o que julgasse necessário. Só então, foi solicitada a autorização escrita para uso dos dados produzidos.

Também foi solicitado que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, visando atender a Carta Circular do CONEP/CNS (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa / Conselho Nacional de Saúde) nº 003/2011, de 21 de março de 2011, a pesquisadora e o entrevistado rubricaram todas as páginas da TCLE mostrando, assim, terem plenos conhecimentos de todas as informações constantes no documento e estarem de acordo com elas. Cada uma das partes ficou com uma via assinada. O depoente poderia desistir de participar em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Na análise das entrevistas buscamos identificar, nas narrativas de cada entrevistado, a compreensão sobre o processo de formação desse professor, ecoando quais eram suas aspirações no que se refere aos saberes matemáticos. Ainda, quais as influências que esses saberes, adquiridos no Curso de Magistério, trouxeram de contribuição para sua prática na educação básica, com vistas à formação de professores com foco na qualidade da educação básica desejada a todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação.

3.4 PERCURSOS TRAÇADOS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS

Durante toda a pesquisa buscamos atingir o objetivo geral, qual seja: investigar quais foram os saberes matemáticos presentes na formação de professores do extinto Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Marechal Rondon em Ji-Paraná (1970-2001), enfatizando as matemáticas ensinadas no curso. Para tanto, elegemos **quatro objetivos específicos**:

Primeiro objetivo específico: registrar o contexto histórico da influência geopolítica que o Instituto Marechal Rondon causou no município de Ji-Paraná através do curso de formação de professores. Com esse objetivo específico pretendemos traçar a trajetória da instituição escolar desde sua construção, a localização, o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e instalação, bem como seu processo evolutivo: origens, situação atual, vida escolar, organização no espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações. Escrever as memórias monumentais ou arquitetônicas corrobora com as palavras de Le Goff: “o monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o

reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 462).

Segundo objetivo específico: examinar os métodos didáticos utilizados pelos professores do curso para ensinar as disciplinas que envolviam saberes matemáticos aos futuros professores. Nesse objetivo específico, pretende-se trazer, através da escrita dos relatos baseados nos depoimentos dos entrevistados, como também em documentos fornecidos pela instituição, um contexto histórico dos métodos didáticos que os professores abordavam, além dos currículos das disciplinas de Matemática, de Didática da Matemática e de Estatística Aplicada no Ensino. Um contexto que nos remete ao currículo em ação.

Para compreender historicamente um currículo escolar, é fundamental examinar seu funcionamento, suas reais finalidades, verificando que essas não são as mesmas encontradas nas normativas legais, no currículo prescrito, uma vez que se expressam somente nas práticas disciplinares, ou seja, no currículo em ação (PINTO, 2020, p. 5).

Terceiro objetivo específico: identificar as relações entre a formação matemática oferecida no curso e a sua aplicação no estágio supervisionado. Ao identificar essa relação entre a aquisição dos saberes matemáticos e sua aplicação no exercício da regência, alcançaremos a percepção de existência de dependência entre uma e outra. Isso porque, o futuro professor em processo de formação, ao compreender os conceitos, poderá facilmente aplicá-los nos momentos de sua necessidade pedagógica em razão da aquisição da formação adequada, uma vez que,

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 13).

Identificamos essa correlação nos relatos dos entrevistados ao lembrarem que estudavam os conteúdos matemáticos nas aulas em sala e confeccionavam materiais nas disciplinas de didáticas que, posteriormente, eram utilizados nas aulas de Regência.

Quarto objetivo específico: elencar as especificidades das mudanças curriculares ocorridas na vigência do curso, assim como as mudanças na carga horária das disciplinas das matemáticas. Nesse objetivo específico ficam evidentes os “tempos da História”, ou seja, a educação é um processo de mudanças curriculares, leis, decretos, duração das aulas, no decorrer do tempo. Dessa maneira, torna-se necessário explicitar um comparativo das diferenças

ocorridas entre os currículos e a carga horária das disciplinas de matemática, para que seja possível uma reflexão entre o que tínhamos (passado) e o que temos (presente), e, com isso, posicionemo-nos para ações futuras no contexto educacional. Os acontecimentos de mudanças ocorrem na intenção de buscas assertivas no que diz respeito à formação de professores. Então, concordamos com Clara e Pinto (2008, p. 4621) ao afirmarem que:

As discussões e as reformulações dos currículos da escola secundária, observadas em vários países da Europa e também nos Estados Unidos, onde se discutia se o ensino deveria estar centrado na formação técnica ou na formação humanista; as propostas de democratização do ensino; e por último a preocupação em ensinar aos alunos uma Matemática mais prática, mais contextualizada, tendo em vista eliminar o alto nível de abstração e complexidade da “velha matemática”. Esses fatores justificam as iniciativas dos educadores matemáticos daquele período em buscar uma proposta modernizadora e com o objetivo de internacionalizar a matemática escolar.

É nesse sentido que conseguimos adquirir, através do acervo de documentos do IEEMR, alguns currículos e históricos escolares com diferentes cargas horárias, bem como disciplinas extintas e a oferta de novas. Entretanto, nossos esforços em conseguir documentos que demonstravam quais conteúdos matemáticos eram estudados na época, foram frustrados, devido a inexistência dos mesmos, tais como, plano de curso anual ou registros de diário de classe de professores de matemática. Realizamos buscas por esses documentos, primeiramente, no IEEMR e com nossos entrevistados, posteriormente contatamos a Coordenadoria Regional de Educação – CRE, bem como o Conselho Estadual de Educação – CEE, e outros professores e egressos do curso. Mas, não obtivemos sucesso.

Dessa forma, o que se estudou de conteúdos matemático da época, ficou subentendido através dos relatos que nossos entrevistados mencionaram, a partir, de suas memórias.

Substanciamos nosso objetivo principal através de investigações que nos conduziram a validá-lo, por meio da observação de documentos obtidos, tais como legislação nacional e estadual, decretos estaduais, regimento escolar, boletins de alunos e cadernos guardados contendo os conhecimentos matemáticos ofertados pelo curso. Pois, “devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 199, p. 109). Lembramos ainda de Febvre (1949) *apud* Le Goff (2003, p. 89) ao dizer que “se pode e se deve fazer história com tudo o que a engenhosidade permite, tudo aquilo que é significativo para o homem”.

Nesse sentido, perquirir nos depoimentos das testemunhas oculares suas memórias sobre os conhecimentos matemáticos obtidos pelo curso, assim como especificar pontos de inflexão

ou marcos históricos que permearam a formação do professor que ensina matemática em Ji-Paraná, no período de recorte temporal, torna-se fundamentalmente relevante.

Nos registros dessas averiguações, não pretendemos olhar os fatos em si só, isto é, somente saber o que e como se ensinava e se aprendia a matemática no Curso de Magistério na época. Ao contrário, o que se quer é buscar o sentido que esses saberes matemáticos tiveram e têm nas vidas dos nossos entrevistados. Bloch (2001, p. 17) salienta, também, esses fatos nos dizendo que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele”.

Neste trabalho, entendemos que o Curso de Magistério em nível de 2º grau, destinado à formação de professores para trabalhar com a disciplina Matemática, em Ji-Paraná, no Estado de Rondônia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao longo da sua trajetória (1970-2001), se constituiu e se consolidou em atendimento às legislações que emergiram no período, influenciando diretamente no repertório das práticas do ensinar desse professor, construindo, desta maneira, uma história local no campo da História da Educação Matemática.

Contudo, em uma pesquisa historiográfica é imprescindível que se façam recortes temporais; entretanto, eles não são determinados pelo pesquisador, “na medida em que nos limitamos a estudar, no tempo, cadeias de fenômenos aparentados, o problema é, em suma, simples. São a esses próprios fenômenos a que convém solicitar seus próprios períodos” (BLOCH, 2001, p. 150). Esta pesquisa terá seus limitantes temporais em: 1970, quando se tem registros dos primeiros movimentos escolares em Ji-Paraná, e se encerra em 2001, quando se completa o período de vigência do Curso de Magistério no Instituto Estadual de Ensino Marechal Rondon – embora a legislação brasileira tenha sofrido modificações em seu texto, no ano de 1996.

As fotografias exploradas por nós como um tipo de fonte histórica a respeito do Curso de Magistério receberam tratamento analítico e narrativa minuciosa, isto é, tentamos reproduzir, de modo mais fiel possível na forma escrita, os significados que elas queriam nos mostrar. Salientamos que tal afirmação encontra-se apoiada nas palavras de Dalcin (2012, p. 4), quando afirma que “as fotografias exercem um papel positivo na pesquisa historiográfica, pois revelam histórias latentes adormecidas na memória dos entrevistados”.

A busca por estes documentos foi realizada somente após a aprovação pelo Comitê de Ética, sendo feita por meio de visitas a arquivos institucionais. Toda documentação acessada foi através da atual diretora do Instituto Estadual Marechal Rondon, onde o Curso de Magistério foi ofertado na época, mas também foram realizadas visitas a sites da internet e a documentos pertencentes a arquivos pessoais dos entrevistados, que foram cedidos por eles.

3.5 APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada tendo como lócus o Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR), localizado na Av. Transcontinental, 710, Bairro Casa Preta, Ji-Paraná, CEP 78961-410, telefone (69) 3416-4863.

O IEEMR é uma instituição educacional pública, integrante da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Atua com a educação básica nos níveis fundamental e médio. O curso pesquisado nesta escola foi o Magistério, que não existe mais, tendo sido extinto pela legislação brasileira. Entretanto, na época formava profissionais docentes, em nível de 2º grau, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A responsável e representante desta instituição para atendimento às solicitações da pesquisadora foi a professora Vera Maria Valentim Ferreira, diretora do Instituto.

A presente pesquisa, já concluída, deseja trazer à tona um conhecimento histórico que permeou os processos que fundamentaram a formação matemática ofertada no Curso de Magistério pelo IEEMR, na cidade de Ji-Paraná, Rondônia, cujo contexto educacional é pouquíssimo explorado por estudiosos e pesquisadores do campo da História da Educação Matemática Brasileira.

Desta forma, auxiliará como referencial teórico na compreensão sobre o processo de formação do futuro professor, as influências que os saberes matemáticos adquiridos com a formação inicial de professores ecoaram na qualidade da educação básica criando raízes de uma cultura matemática envolvendo, teoria-prática na compreensão lógica.

3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada por meio da crítica dos documentos enunciada por Marc Bloch (2001, p. 142), que destaca “o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; como todos os testemunhos, imperfeito, portanto, sujeito a crítica” e que deve ser precedida de uma leitura rigorosa dos textos. Contudo, “a leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos” (LE GOFF, 2003, p. 527), tomando-os para si de forma que possa “ler os documentos com a postura própria

de um pesquisador que não se dirige aos dados de forma ingênua, esperando que eles falem por si; tampouco com uma explicação já pronta na qual, necessariamente, os dados se encaixarão” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 64).

Desse processo foram extraídos os vestígios que responderam à pergunta central de pesquisa, sendo que eles não podem ser procurados “na imaginação ou na lógica; procura-os e atinge-os através da observação minuciosa dos textos, como o químico encontra os seus, em experiências minuciosamente conduzidas” (LE GOFF, 2003, p. 106). Essa procura ocorre questionando o documento, desconstruindo-o para tirar dele toda informação possível.

Ao visitar o IEEMR que atendia o perfil elaborado para esta pesquisa, com a finalidade de solicitar documento de consentimento para sua realização, tivemos o aceite e a excelente receptividade da comunidade escolar em fornecer todos os documentos que estavam em posse do Instituto para que pudéssemos analisá-los.

Diante deste cenário, defendemos a pertinência de que a reflexão e a ação a respeito do atual contexto educacional se fazem necessárias através das buscas sobre as histórias de formação dos professores que atuaram nos anos iniciais, cuja nomenclatura era séries iniciais na vigência da Lei 5.692/71. Pois, a maneira como esse profissional foi formado, as experiências vivenciadas na formação profissional, nos erros e acertos da vida pessoal e profissional, dizem-nos muito sobre as suas práticas de sala de aula. Dalcin (2020, p. 127) reforça essa ideia quando nos fala que “é importante olhar para o passado, olhar para o que nós vivemos e aprender com nossos erros e acertos. É importante saber como eram as coisas, como pensávamos, o que fazíamos e o que eu trago é parte do que me marcou, que ficou na minha memória”.

E assim, imersa nessa concepção, buscamos entender o profissional educador de hoje, olhando para o de “ontem”.

4. CAPÍTULO II – PANORAMA BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS TRABALHOS QUE TRATAM DO CURSO PROFISSIONALIZANTE DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE 2º GRAU NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo realizar uma releitura de pesquisas nacionais que tiveram o curso profissionalizante de Magistério como objeto, ou mesmo como cenário de investigação, buscando entender o que está sendo pesquisado e quais resultados têm sido encontrados. No final, construímos uma correlação destes estudos com a nossa pesquisa, mostrando as diferenças entre elas, bem como as contribuições que nosso estudo pode trazer para o cenário da HEM.

4.1 APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS PRINCIPAIS DOS AUTORES

Realizamos uma releitura de produções bibliográficas que trataram sobre o Curso de Magistério que vigorou entre os anos de 1970 a 1996. A opção metodológica foi de pesquisa no campo da História da Educação Matemática, e quanto à abordagem optou-se pela histórico-bibliográfica. Foram analisados 11 trabalhos que corresponderam às pretensões do que trata nosso tema de estudo. Dentre os resultados, é possível inferir que, em cursos *stricto sensu*, há um número pequeno, quase inexistente, de pesquisas tendo como objeto de investigação o extinto Curso de Magistério, tornando-se menor ainda quando correlacionam Magistério e Matemática. As abordagens das pesquisas analisadas se voltaram, consideravelmente, para as experiências que os entrevistados tiveram de modo geral, em seus percursos na frequência do Curso de Magistério, o que justifica a construção de novas pesquisas na área. O material foi composto por dissertações e teses, tendo sido selecionados 11 trabalhos que atendiam os objetivos propostos para a nossa pesquisa. O Quadro 2 sumariza as pesquisas que foram selecionadas para a análise.

Quadro 2 - Trabalhos referentes ao Curso de Magistério Profissionalizante

Título	Autor	Tipo de Trabalho
A Produção de Conhecimento nas Escolas de Magistério	Ana Cristina Salibe Baptistella (BAPTISTELLA, 1993)	Dissertação
Formação do Magistério de 1º Grau--reconstrução de uma política	Neyde R. Innocencio (INNOCENCIO, 1978)	Tese
Nível Cognitivo de Alunos do Curso de Magistério	Maria A. Belintane Fermiano (FERMIANO, 2000)	Dissertação
Aprendizagem da Docência no Curso de Magistério: construindo um processo	Viviane Beatriz Fernandes Andreossi (ANDREOSSI, 2004)	Dissertação
Adeus Professores... O Curso de Magistério Acabou	Luisa Emilia Lima de Moraes (MORAES, 2008)	Tese
Da Escola Normal a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)	Sandra H. Frankfurt (FRANKFURT, 2011)	Tese
Memórias e Trajetórias de Professores Egressos do Curso de Magistério da Escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001)	Maria do Carmo Campos da Silva Silva (SILVA, 2013)	Dissertação
Trajetórias de Egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) - (1993-2013)	Mirna do Carmo Ribeiro Ordones (ORDONES, 2013)	Dissertação
A Formação Matemática de Professores do Ensino Primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murinho	Ana Carolina de Siqueira Ribas dos Reis (REIS, 2014)	Dissertação
Docência e História de Vida no Curso Técnico em Magistério de Catalão-GO	Mara Rúbia Guardieiro Costa (COSTA, 2015)	Dissertação
A Matemática na Formação de Professores para os Primeiros Anos Escolares (Roraima, 1940-1990)	José Ivanildo de Lima (LIMA, 2017)	Tese

Fonte: A autora.

O material foi constituído por trabalhos disponíveis na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como do Google Acadêmico, através do Estado da Arte, por meio de pesquisa utilizando as palavras-chave: formação inicial do professor, história da educação matemática nas séries iniciais, história do curso do Magistério e formação profissionalizante no Magistério. Todos eles abarcando a formação inicial do professor no Curso de Magistério, que ensina matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A releitura permeou por identificar informações mais relevantes: pontos de inflexão ou marcos históricos que construíram a formação do professor que ensina matemática, com formação obtida pelo curso profissionalizante do Magistério no Ensino Médio, de forma que para a produção de dados fez-se necessário adotar uma postura investigativa entre passado e presente. Isso porque, os fatos históricos que precisamos “são constituídos a partir de traços, de rastros,

deixados no presente pelo passado” (VALENTE, 2007, p. 31). Na continuidade, procedemos, então, com leitura e fichamento rigorosos e cuidadosos dos textos.

4.2 DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES

As pesquisas encontradas foram realizadas no período compreendido entre 1993 e 2017 e, delas, destacam-se as análises apresentadas a seguir:

Na dicotomia entre passado e presente, Baptistella (1993) traz em seu trabalho o objetivo de constatar qual o tipo de relação existente entre o processo de produção do conhecimento nas Escolas de Magistério e o compromisso político e social desta formação para com o futuro professor, resgatado através do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Por meio do uso metodológico da etnografia, estudo de caso e entrevistas, fazendo menção à disciplina de Didática e Prática da Matemática no curso profissionalizante do Magistério, a autora trata a respeito desta disciplina, bem como da questão referente ao papel da professora no desenvolvimento das aulas, afirmando, desta forma, que essa disciplina foi predominantemente teórica.

A autora enuncia as seguintes considerações: o acesso indireto ao conhecimento foi conduzido por metodologias que reproduziram, através dos livros e textos adotados, a “pseudo” realidade escolar concreta. O contato direto dos alunos com essa realidade aconteceu por meio dos estágios desenvolvidos de forma precária e improvisados, não proporcionando aos alunos subsídios para um aprofundamento quanto a diversidade de condições deste cotidiano que estava sendo estudado, mas não acessado realmente.

Com a proposta de analisar a política de formação do Magistério de 1º grau instituída pela Lei nº 5.692/71, Innocencio (1978) desenvolveu sua pesquisa tendo por base os aspectos que se referem, especificamente, ao professor de 1ª a 4ª séries, situando-a no contexto geral da política educacional do país. Utilizou a metodologia de análise de texto, reconstruindo historicamente a política de formação do professor primário, buscando destacar os fatores de ordem econômica, política, social e ideológica. Não faz menção ao trato da Matemática no curso.

As principais conclusões realizadas pela autora são no sentido de que a política de formação do Magistério primário, adotada com a Lei nº 5.692/71, cria condições para que o sistema de ensino seja servido por professores com níveis de preparo desiguais e que essa discrepância se faz em prejuízo da população dos centros menos desenvolvidos. Isso contraria

o que o próprio Estado declara como princípio básico de sua filosofia educacional: a democratização do ensino tendo como uma das metas prioritárias a melhoria do rendimento do sistema escolar.

O contexto voltado para aspectos cognitivos dos alunos do curso profissionalizante do Magistério constituiu-se como objeto de estudo de Fermiano (2000), que baseou-se na teoria piagetiana utilizando-se, inclusive, de entrevistas e observações. Seu objetivo foi verificar e analisar o nível cognitivo de alunos do Curso de Magistério, segundo os princípios e as orientações da teoria de Jean Piaget. Sua pesquisa está caracterizada como pesquisa *ex post facto*, em que o controle direto não é possível e nem a manipulação experimental ou mesmo associações aleatórias podem ser usadas pelo pesquisador. Tratou, de modo global, a cognição dos alunos com as diversas disciplinas do curso.

A autora, em seu trabalho, chega à conclusão de que com a análise dos resultados das provas aplicadas, 87% dos sujeitos estudados não se encontravam no nível das operações formais. A dificuldade em compreender conteúdos básicos do Curso de Magistério e as críticas de autores mencionados no trabalho em relação à fragmentação da formação do professor estabelecem a possível relação que venha existir entre o nível cognitivo do professor, a falta de iniciativa e a condição de mero executor de uma educação forjada por terceiros.

A autora ainda complementa dizendo que os alunos do Curso de Magistério, de modo geral, não têm modelo de professores com uma prática de educação que rompa com o ensino tradicional. Acrescenta, também, que não têm professores que almejem ser mais do que simples professores e, por isso mesmo, terem melhores condições de incentivarem e criarem situações para que seus alunos cresçam e questionem a sua própria vida.

Através de um estudo de caso e entrevista semiestruturada, Andreossi (2004) buscou investigar como se caracteriza a aprendizagem da docência em um Curso de Magistério nível médio por meio de experiências vivenciadas na prática de ensino e estágio supervisionado, enfatizando as relações professor-aluno e aluno-aluno nas aulas práticas durante a regência.

A autora, nas suas conclusões, afirma que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, talvez vitalício. Contudo, não se pode deixar de considerar que a formação inicial ocupa um lugar de destaque no processo total dessa aprendizagem. Assim, na análise conjunta dos dados é possível perceber que, apesar das limitações da formação inicial vivenciada, a Prática de Ensino possibilitou a Júlia, sua entrevistada, reavaliar e dar novos significados a algumas de suas concepções prévias sobre professor-aluno-conhecimento, bem como entender um pouco mais sobre a complexidade que envolve o trabalho docente.

Moraes (2008) teve como objetivo central estudar, a partir do encerramento do Curso de Magistério em 2004, em Mococa, São Paulo, os rumos tomados por esse tipo de ensino de formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Através de entrevistas e pesquisa historiográfica, tentou explicar o movimento que levou ao encerramento deste curso em nível médio e a trajetória destas alunas no ensino superior. Discutiu, também, a falta de prestígio desses cursos, em nível médio e superior, e o lugar social da professora no Brasil, no contexto em que realizava sua pesquisa.

A autora constatou que, com o pequeno grupo de entrevistadas, tanto o primeiro como o segundo grupo eram procedentes, em sua maioria, de famílias de baixa escolarização e de situação socioeconômica até precária; entretanto, observou que havia uma diferença quanto a fé na educação e na escola em cada um dos grupos. Outro elemento também importante destacado por Moraes (2008) é que os dois grupos tinham formação em nível superior, sendo que a diferença é que um a buscou como formação inicial e obrigatória e o outro como formação complementar, ao longo de sua vida profissional.

Destaca, ainda, que a normalista tornada professora primária, que habitou positivamente o imaginário de várias gerações de alunos, no Brasil, cedeu sua posição a um novo tipo de profissional, que começou a ser visto, inclusive pela própria classe, como mal qualificado e mal remunerado. Por fim, os cursos de Magistério encerraram definitivamente suas portas. Se as políticas públicas, por um lado, tentaram garantir um lugar social diferenciado aos professores dos, atualmente, chamados Educação Infantil e Ensino Fundamental, por outro acabaram por desestabilizar a própria imagem positiva que antes tinham tais profissionais. Isso se deu de tal forma que, hoje em dia, é o ensino privado que tem formado professores para esses níveis, em sua maioria.

Frankfurt (2011), em seu trabalho, teve o objetivo de investigar como ocorreu a transição da formação de professores na Escola Normal para a formação na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, a partir de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, em duas instituições de naturezas distintas: uma pública e outra particular. Pesquisa historiográfica foi realizada, em que a autora fez visitas às duas instituições definidas, analisou os documentos do curso de formação de professores, fez a localização dos sujeitos e a entrevista. A autora priorizou o efeito e as consequências da Lei nº 5.692/71, posicionando-se na questão da influência da ditadura militar nos surgimentos dos cursos técnicos. Frankfurt (2011) não trata, em momento algum, sobre a disciplina de matemática ou de suas didáticas.

As principais considerações da autora revelam que as análises das práticas realizadas nos cursos de formação de professores, tanto no Colégio de Santa Inês, quanto na Escola

Estadual de 1º e 2º Graus Padre Anchieta, permitem concluir que as representações de um mesmo objeto dependem do lugar que ocupam os agrupamentos que constituem essas representações, e que elas podem divergir completamente umas das outras. No caso específico desta pesquisa, somente a análise das apropriações da Lei nº 5.692/71 no que concerne à formação de professores consegue revelar o alcance das alterações instituídas. Isso porque as representações, bem como as prescrições legais esbarram na cultura escolar vigente, que tende à continuidade, à persistência e à tradição, de modo que dizer que se apresenta o novo ou que esse novo descaracteriza uma cultura escolar vigente é não atentar para as resistências que se revelam na prática, nas apropriações do novo, no interior das escolas.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, Silva (2013) valorizou as memórias e as recordações dos indivíduos egressos do curso profissionalizante de 2º grau, atualmente denominado de Ensino Médio, com objetivo de analisar as trajetórias de professores egressos do Curso de Magistério da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, no período de 1971 a 2001. A autora tratou com especificidade somente dos egressos que prosseguiram na carreira docente e abordou as experiências desses docentes na realidade do seu profissionalismo, não fazendo menção à matemática.

Suas considerações se referem às trajetórias dos egressos do Curso de Magistério da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, verificando-se que a maioria dos depoentes ingressou no curso por influência familiar. A esse respeito, um dado significativo que surgiu foi a influência do pai na escolha pelo curso. Apesar de ser um curso visto socialmente para o universo feminino, eram os pais que viam a importância de uma formação para suas filhas, e que as habilitasse para o trabalho.

Quanto ao ingresso na atividade profissional, a maioria dos depoentes iniciou na carreira ainda na época em que frequentavam o Curso de Magistério, sobretudo durante o período do estágio, pois, nessa época, ainda havia uma necessidade de professores primários em consequência do aumento significativo de construções de escolas primárias para atender a demanda de crianças em idade escolar no município de Dourados e região.

Tendo o objetivo central de conhecer a trajetória de profissionalização dos egressos do Curso de Magistério no Instituto de Educação do Amazonas (IEA) entre os anos de 1993 - 2013, Ordones (2013) buscou em sua dissertação identificar situações que os influenciaram a continuarem, ou não, atuando na área da educação. A abordagem usada na investigação foi sobre a história de vida dos que deram continuidade na carreira docente e dos que não continuaram, enfatizando, também, a particularidade de escolhas que cada egresso realizou e caminhos de vida trilhados.

A autora chegou à conclusão de que, nos relatos, os egressos dão a entender que o grande diferencial de se cursar Magistério no Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) era a utilização de metodologias de ensino capazes de romper com os limites do componente curricular, permitindo aos egressos dominarem os conhecimentos da área específica de sua formação.

Por meio da análise narrativa e história oral, Reis (2014) realizou uma investigação cujo objetivo principal foi lançar um olhar para a formação proposta pela Escola Normal Joaquim Murtinho, instituição pública de formação de professores que funcionou em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, nos períodos de 1931 a 1940 e de 1948 a 1974. Ainda, buscou contemplar a forma como os professores eram preparados para dar aula de matemática no Ensino Primário, os conteúdos propostos para sua formação e a literatura indicada nesse processo. A autora tratou, com especificidade, da disciplina de matemática e suas didáticas, assim como da relação dos alunos com essa área de conhecimento.

Reis (2014) reporta suas conclusões às fontes da pesquisa que pouco trouxeram sobre o ensino de Matemática nessa Escola Normal e, por isso, pouco dessa formação é evidenciada na análise. A partir das informações encontradas no livro de registro das disciplinas ministradas na primeira fase de funcionamento da instituição, foi verificada a presença excessiva de conteúdos matemáticos bem próximos dos propostos para o curso Científico, dando indícios de que, na prática, esses dois cursos não se diferenciavam tanto. Um curso de matemática “mais avançado” também é evidenciado na fala de uma ex-aluna na Escola Normal Joaquim Murtinho, ao comentar que deveria ter estudado mais os conteúdos do Ensino Primário.

Continua Reis (2014) destacando que as mulheres formavam o público principal dessa instituição e a procura pela formação docente se dava por diversos motivos: falta de outras opções em Campo Grande, para ter uma profissão que a sociedade aceitasse ser exercida por mulheres, status, vocação, além de que o Magistério seria uma alternativa para conseguir ingressar em um curso de nível superior.

A investigação de Costa (2015) foi no sentido de conhecer a concepção de formação docente dos professores do curso técnico em Magistério do Colégio Estadual João Netto de Campos, no período de 1972 a 2002, em Catalão – GO, a partir de suas histórias de vida. A metodologia adotada foi a de histórias de vida, por meio das biografias educativas. A autora conta também a sua história de vida por ter estudado no curso ofertado por esse colégio, tratando, de maneira generalizada, a formação dos alunos do curso, bem como suas próprias experiências.

As conclusões da autora mencionam que foi possível rever e ressignificar fatos e situações, agregar diferentes graus de relevância à ação docente e ao Magistério. Entende que é um processo que o indivíduo não constrói sozinho, uma vez que depende de suas próprias orientações e da dos outros. Este processo de construção da identidade profissional das professoras Clara, Leda, Gabriela, Maria Rita e Helena sofreu, ainda, interferências de outras pessoas, lugares e circunstâncias que, por vezes, foram inerentes às suas vontades.

De acordo com Costa (2015), não existe definição única, pois as diversas trajetórias trazem suas peculiaridades, interferências, interpretações pessoais e subjetividades dos sujeitos. A formação é plural, comportando um conjunto de transformações que vão se articulando entre si: a família de origem, estilos de vida, crenças, condições socioeconômicas, engajamentos políticos, representações que fazem dela mesma e, principalmente, de como se sentem e de como se relacionam com os outros e com o mundo. Ela engloba tomada de decisões, posicionamentos do que fazer e quando deve ser feito durante todo percurso existencial de uma pessoa.

Lima (2017), através da pesquisa historiográfica, com consulta à literatura memorialística, atas, grades curriculares, diários de classe, legislação, decretos, cadernos de planos de aulas, relatórios e parte da entrevista de ex-aluno e professor que atuou nessas escolas, buscaram analisar a matemática presente na formação de professores para os primeiros anos escolares em Roraima, nas décadas de 1940 a 1990. Enfatizou, ainda, a importância de como a matemática é ensinada no Curso de Magistério aos futuros professores dos anos iniciais.

O autor concluiu que o trabalho do grupo de professoras se baseia na apropriação de mecanismos de planejamento coletivo e de aspectos metodológicos de aulas integradas que constituem práticas que objetivavam integrar a matemática dos primeiros anos escolares o mais próximo possível da resolução de problemas relacionados ao cotidiano dos alunos, visando o questionamento da realidade social.

Assim, após inventariar as produções listadas no Quadro 1, foi possível traçar um paralelo com a nossa pesquisa de Mestrado que se encontra em andamento no PPGEM (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) da UNIR, em Ji-Paraná.

De antemão, nota-se que apenas duas pesquisas trataram da matemática no Curso de Magistério em nível de 2º grau: o primeiro de autoria de Reis (2014), que faz menção à matemática ensinada nos cursos de Escola Normal e profissionalizante de Magistério, ofertados pela Escola Normal Joaquim Murtinho, enquanto que o segundo trabalho foi realizado por Lima (2017) e se referia ao ensino da matemática nesse curso, trazendo um cenário voltado ao papel

da professora e aos conteúdos ensinados, enfatizando, portanto, o ensino, a professora e a metodologia que ela utiliza.

Considerando a imensa contribuição que os extintos cursos de Magistério trouxeram para o Brasil, é possível inferir que a produção existente é de número muito pequeno, mostrando a relevância e justificando a necessidade de que outras pesquisas, com estas vertentes, sejam realizadas. Reitera-se que, ao final desta pesquisa de mestrado, daremos nossa contribuição entremeio esse estudo correlacionando os saberes matemáticos obtidos pelos egressos no Curso de Magistério.

A maior parte dos trabalhos analisados é oriunda das regiões Sudeste e Centro-Oeste, distribuindo-se dessa forma: 6 na região Sudeste, 3 na região Centro-Oeste e 2 na região Norte. Não encontramos trabalhos com a abordagem envolvendo formação de professores em nível médio, como foi o curso profissionalizante de Magistério, nas regiões Sul e Nordeste, o que nos leva a inferir que a formação através desses cursos foi pouco investigada.

Outro elemento que nos chamou a atenção é que dentre os 11 trabalhos analisados, 10 foram realizados por mulheres e 1 por homem. Esse contexto abraça a conjuntura que a própria história da docência nos traz: a massificação feminina dessa profissão.

Embora nossa pesquisa de mestrado tenha afinidade com todos esses trabalhos no que se refere ao objeto de estudo – o curso profissionalizante do Magistério numa vertente histórica –, ela se diferencia nos pontos de inflexão, tais como: o tratamento específico da formação docente nas disciplinas que envolvem a matemática (Didática da Matemática, Matemática e Estágio Supervisionado); abordagem específica sobre a matemática nas metodologias utilizadas tanto pelo professor formador, quanto pelos alunos do curso nas práticas pedagógicas (estágios), priorizando a relação ensino e aprendizagem desses futuros professores; e não menos importante, o contexto local onde se passa a pesquisa, o Instituto Marechal Rondon, no município de Ji-Paraná, cujo cenário nasce com imigrantes que desbravaram estas terras do Norte do país em busca de riquezas, fixando morada e construindo a história de um Estado que, ainda no ano de 2020, encontra-se em processo de conquistas e desenvolvimento.

Partindo da conjectura de que é necessário discutir e compreender o contexto por meio de sua historicidade, pois “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25), trazemos então, a partir desse olhar histórico, nossas considerações reportadas às análises realizadas dos textos.

A História nos reporta a reflexões profundas e concisas que correlacionam passado e presente, confrontando o contexto atual da nossa sociedade, uma vez que sempre viveremos uma realidade conectada com o passado. Isto significa que, no contexto educacional, para nós

é, desde sempre, o setor mais importante na vida humana dentro da sociedade, os conflitos e as diversidades de ideias não deixarão de existir.

Essas transformações educacionais têm vestígios nos relatos dos trabalhos aqui observados. A ideia que emerge das investigações realizadas é, de fato, que o Curso de Magistério embasado legalmente no seu nascimento, com a Lei nº 4.024/61, tramitando pela subsequente, Lei nº 5.692/71, e findando seu ciclo com a Lei nº 9.394/96, permite-nos dizer que, mesmo os estudiosos do campo da educação afirmando que esse curso não contribuiu veementemente para a qualidade educacional que tanto se buscava e outros afirmado que o curso profissionalizante foi estratégia do militarismo ou do capitalismo voltado à industrialização, com mão de obra técnica, rápida e mecânica, concluímos que o futuro professor foi tolhido em suas capacidades intelectuais, em suas aptidões docentes, em suas investigações científicas e em seus potenciais acadêmicos.

Entretanto, ficou evidenciado nos trabalhos observados, vindo à tona por meio das falas dos seus depoentes, que o Magistério existiu envolto a uma visão auspiciosa, exequível e segura no que se refere às disciplinas do curso, a carga horária e, principalmente, quanto ao estágio, isto é, o exercício docente na prática.

Embora os trabalhos tenham abordado temas pertinentes à formação de professores, apenas dois deles se aproximaram do campo de pesquisa da Educação Matemática no Curso de Magistério. Contudo, não abordaram a sua aplicação no cotidiano daqueles que se tornaram professores nos anos iniciais da escolarização.

É nessa ótica, olhando a questão da educação matemática na formação docente daqueles que perpassaram pelo Curso de Magistério, assim como de conhecer de que forma se estabeleceram aqui em Ji-Paraná, que nosso trabalho se diferenciará desses que buscamos investigar.

Nesse contexto, acreditamos que a História nos conduz, independentemente do que somos e a partir de qual lugar olhamos os nossos convívios sociais, à reflexão e à construção ponderada dos nossos atos, para que os resultados obtidos, sejam eles individual e/ou coletivamente, remetam-nos ao respeito e ao consenso mútuo.

Partindo dessas convicções, percebemos que os trabalhos que analisamos agregaram diversas contribuições ao processo educacional que vivemos atualmente. Dentre muitas, destacamos aquelas relacionadas com os processos didático-pedagógicos do futuro professor, como apropriar-se da atitude de autocontrole, isto é, sua postura profissional em sala de aula, saber relacionar-se com o aluno, a percepção e a atitude proativas em relação a problemas sócio emocionais do aluno, etc.

No decorrer do tempo na história educacional, muitas críticas surgiram ao curso do Magistério profissionalizante, surgindo, então, outras propostas que trouxeram especificidades em cada área do conhecimento através do curso de nível superior. E como tais, mudanças são e serão constantes, pois em cada presente fazemos uma projeção do futuro, deleitando-nos no passado. No entanto, não há como prever se será uma solução ou um problema, e isto se dá pelo único fato de que a matéria prima da educação é o ser humano.

5. CAPÍTULO III – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO BRASIL (1835-1996) E EM RONDÔNIA (1970-1996)

Neste capítulo é apresentado um contexto histórico sobre a formação de professores para as séries iniciais, em que nossa percepção de constituição do ensino formal no país vai, pouco a pouco, nos revelando que as experiências de vida e de formação do futuro professor estão intimamente conectadas entre si.

Abordaremos os contextos de elaborações de leis nacionais, criações de instituições escolares e seus respectivos processos de funcionamento, bem como das aberturas e fechamentos de cursos no decorrer do período supracitado. Trataremos, ainda, de modo abrangente, sobre as influências e as consequências que algumas tendências educacionais, no decorrer da história, causaram na educação brasileira. Por fim, este capítulo é base fundamental para a compreensão dos tempos históricos que antecederam os extintos cursos de Magistério em formato profissionalizante de 2º grau, objeto da presente pesquisa.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é uma peça fundamental na grande engrenagem que é a educação institucional de um país; principalmente, um país da dimensão do Brasil, onde os contextos regionais e locais são tão diversos. A História da Educação no Brasil retrata muito bem essa singularidade regional desde a época do Império, em que se desenvolveu melhor em um local, enquanto em outro houve pouco avanço, chegando ao esquecimento pelas autoridades responsáveis.

Para a compreensão dos tempos históricos que antecederam o Curso de Magistério em Rondônia, trataremos sobre a história do Estado de Rondônia, seu desenvolvimento territorial, econômico e social, e como ocorreram os surgimentos das instituições escolares no Estado. É nesse contexto que se deseja produzir, de maneira sucinta, uma trajetória do desenvolvimento da educação no Brasil até chegar ao singular enredo educacional de formação docente pelo Curso de Magistério em Ji-Paraná.

Façamos, então, esse percurso.

5.1 AS ESCOLAS NORMAIS

As primeiras escolas brasileiras denominadas de Escolas Normais foram implantadas no final do século XIX, especificamente no ano de 1835, em Niterói - RJ, desencadeando a fundação de outras em várias províncias do país, tendo sido criadas, conforme é demonstrado no Quadro 3, 16 escolas naquele século.

Quadro 3 - Abertura das primeiras escolas normais no Brasil

Escolas Normais abertas no século XIX	
Niterói	1835
Mato Grosso	1842
São Paulo	1846
Piauí	1864
Rio Grande do Sul	1869
Paraná	1870
Sergipe	1870
Espírito Santo	1873
Rio Grande do Norte	1873
Paraíba	1879
Rio de Janeiro	1880
Santa Catarina	1880
Distrito Federal	1880
Goiás	1884
Ceará	1885
Maranhão	1890
Total	16 escolas

Fonte: Saviani (2009, p. 17).

O objetivo dessas escolas era a formação de professores, e os candidatos que pleiteavam as vagas dessas instituições tinham que ter boa conduta e boa índole. Durante o século XIX, a região Sudeste foi a que contemplou os maiores números de Escolas Normais abertas; na sequência, vieram as regiões Sul e Centro-Oeste e, em último lugar, a região Nordeste. Quanto à região Norte, ainda não havia presença do Império lá.

De acordo com Novaes (2018), essas primeiras escolas abriam e fechavam com frequência, criando instabilidade educacional no país. Tal cenário se passa no período do Império até a Proclamação da República, em 1889.

5.1.1 A legislação e o funcionamento das Escolas Normais

A educação no Brasil tem seus primeiros feitos, consoante Castanha (2012), para a formação de professores e a implantação de uma instituição que ainda não seria propriamente o modelo da Escola Normal (que viria a existir em 1835) e estava voltada apenas para militares

e alguns súditos do imperador. Também, ainda não estava legalmente instituída tal instrução prática em que, logo após o candidato ter realizado uma prova de exame de admissão, tinha que seguir regras muito rígidas:

Antes de 1823, o governo já havia tomado algumas iniciativas para difundir o método Lancaster no Brasil. Uma das primeiras foi o decreto de 3 de julho de 1820, pelo qual concedeu ao professor “João Batista de Queiroz uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano” (BRASIL. Decreto de 3 de julho de 1820, p. 6). Acredita-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares (CASTANHA, 2012, p. 4).

No período de 1820 a 1830, o Império realiza reformas significativas na legislação do contexto de formação de docentes no país. Neste sentido, o Império, no Brasil do século XIX, pela primeira vez cuidou em regulamentá-la, legalizando o ensino docente no país através da instituição das Escolas Normais. Pela Lei de 15 de outubro de 1827, passava a vigorar, contendo 17 artigos (BRASIL, 1827), donde, dentre estes, destacamos o artigo segundo que demandava a responsabilidade estrutural do funcionamento dessas para os presidentes⁵ das províncias:

Art. 2º Os presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução (BRASIL, 1827, p. 18).

As Escolas Normais, também conhecidas como Escolas de Primeiras Letras, deveriam ser ofertadas de forma gratuita, embora isso não ficasse definido com resplandecência por parte da lei. As escolas deveriam ser instaladas em lugares mais populosos das províncias e, não havendo demanda para as vagas oferecidas, poderiam ser fechadas pelos presidentes das províncias.

Uma das exigências da Lei de 1827 que impacta historicamente, constituindo-se como ponto de inflexão para o ensino, foi a implementação do “método mútuo” nas capitais das províncias e “também nas cidades, vilas e lugares populosos dela” (Lei 1827, Art. 4º).

⁵ “O presidente da província seria responsável por promover a educação da mocidade, propor obras novas e concerto de antigas, agenciar a catequização dos índios, cuidar do bom tratamento dos escravos, formar censo e estatística, fomentar a agricultura, comércio, indústria, artes e a salubridade em geral, decisões com implicações sociais, políticas e econômicas. A construção de ponte ou estrada em uma localidade em detrimento de outra, por exemplo, correspondia a possibilidades de obtenção de privilégios por grupos ou locais específicos e a fomentação do incentivo ao desenvolvimento comercial e agrícola de algumas regiões dentro da província” (FERNANDES, 2013, p. 6).

Entretanto, tal implementação acabara encontrando peripécias por fatores como falta de materiais adequados à aplicação do método e a falta de prédios com instalações propícias.

Destaca-se que “o método mútuo, também chamado monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2009, p. 15-16). Essa metodologia consiste no procedimento de um professor que dirige e instrui os alunos a realizar as atividades escolares ao mesmo tempo. “Os docentes determinam a sequência das atividades a serem ensinadas, cabendo a um grupo de monitores aplicá-las diretamente aos alunos. O sistema de premiações e recompensas ajudavam no controle e disciplina dos alunos no progresso dos estudos” (BASTOS, 2005, p. 39).

A lei, em seu artigo sexto, que trata da conduta moral e social do candidato à docência, faz menção a uma tipologia profissional que, na época, se pretendia como perfil docente ideário: “o cidadão em pleno gozo dos direitos civis e políticos, desprovido de episódios que desabonassem sua conduta moral. Para ser professor, era exigido exame perante o presidente da província e, se aprovado, a admissão ocorreria em caráter vitalício” (MARTINS, 1996, p. 46). E ainda ressaltava:

Artigo 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. 32).

O ensino voltado somente para meninos, conforme destacado no Artigo 6º da lei, nos remete à percepção das especificidades de papéis sociais que homens e mulheres compunham, na época, na integralidade da sociedade. Os homens ascendiam socialmente através da escolarização e, assim, ocupavam funções sociais de destaque, bem como eram livres para expor suas ideias, enquanto as mulheres cuidavam das atividades do lar, da educação dos filhos e não possuíam o direito de frequentar a escola, nem expor suas ideias.

O cenário apresentado na Figura 1 de 1770, sugere uma ideia de que os homens possuíam mais oportunidades escolares do que as mulheres na sociedade da época.

Figura 1 - Grupo escolar maciçamente masculino



Fonte: Meirelles (2013, p. 12).

Ao observarmos a fotografia apresentada, é fato que a interpretamos, realizamos uma leitura e até conseguimos, de certa forma, dialogar com ela. O contexto histórico representado é vestígio da leitura que fazemos com o intuito de contribuir para estudos e pesquisas de fatos acontecidos no passado que respondem situações e indagações do presente. Nesse contexto, Dalcin (2018, p. 23) corrobora:

O processo de interpretar uma fotografia amplia-se, e mais do que interpretar é preciso “ler” a fotografia. No nosso caso, “ler” as fotografias que, de algum modo, possam contribuir para com estudos no campo da História da Educação Matemática que tomem como objeto de estudo a cultura escolar, seus modos de inculcação de comportamentos e de hábitos e de resistência.

O cenário mostra uma construção do acervo de arquitetura religiosa colonial, com muitos exemplares de grande significado e beleza, muito usada no século XVIII. A visão do grupo maciçamente masculino nos reporta a escassez de oportunidades às mulheres e ao domínio dos homens na sociedade da época.

As frustrações com as escolas não tardaram a chegar, uma vez que as exigências da lei eram muitas e a remuneração era anômala, fazendo com que a procura pela profissão minguasse cada vez mais – realidade essa que perpetua até a atualidade. A profissão docente permanece desvalorizada social e economicamente, atraindo como candidatos aqueles que não conseguiram ingressar no que pretendiam, tendo esse sido o único curso que restou, ou a exceção daqueles poucos que trazem consigo a convicção de ingressar na carreira docente.

A sociedade brasileira atual, em nossa concepção, conhece as realidades das instituições escolares, principalmente as públicas, pois todos passaram por elas. No entanto, existe certa indiligência social em se envolver, em especial por parte dos próprios responsáveis políticos em manter a qualidade da educação brasileira em todos os seus aspectos.

Nesse contexto, reportamo-nos novamente à História, que nos mostra, através das diversas fases da sociedade brasileira, suas dificuldades em fixar uma identidade cultural cujos valores a respeito da Educação deveriam ocupar o primeiro lugar na categorização da sua identidade como nação. Ou seja, ao optar por uma determinada via ou opor-se a ela, como sociedade no tempo e no espaço, contribuiu para que nosso caráter cultural, de certa forma, resultasse em um processo de múltiplos interesses, em que boa parte da sociedade não possui, atualmente, a cultura do conhecimento acadêmico.

Embora haja uma imensa miscigenação que se bifurca nas riquezas identitárias regionais, é possível perceber que a sociedade brasileira está em processo de construção de valores, de identidade como nação. Consideremos os dizeres de Bosi (1987) a respeito da identidade cultural brasileira, para respaldar nossas argumentações relacionadas com a identidade cultural da sociedade brasileira e seus valores educacionais:

Não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário, a admissão de seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um 'efeito de sentido', resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço" (BOSI, 1987, p. 7).

Em 21 de agosto de 1834 foi aprovado "o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional" (SUCUPIRA, 2005, p. 60), o qual dava autonomia às Províncias e suas respectivas Assembleias Legislativas, e suprime o Conselho de Estado. Desta forma, as Províncias abarcam para si as responsabilidades das instalações e o funcionamento das escolas primárias e secundárias, isto é, da instrução pública primária e secundária, e ao governo central fica a incumbência do ensino superior.

Art. 10 § 2º Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

Em 1854, a lei é novamente reformulada e passa a vigorar a denominada Lei Couto Ferraz, onde é promulgado o Decreto nº 1.331 que "instituiu os serviços de inspeção e fiscalização do ensino, a regulamentação das escolas particulares, bem como o regime

disciplinar aplicado aos docentes” (MARTINS, 1996, p.48). Esse Decreto acabou centralizando o controle das instruções educacionais das instituições públicas e privadas nas mãos da inspetoria geral da corte:

Art. 1º A Inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primaria e secundaria no município da Corte será exercida: Pelo Ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império; Por um Inspetor Geral; Por um Conselho Diretor; Por Delegados de Distrito (BRASIL, 1854).

A função prioritária dessa inspetoria era observar os métodos e as práticas de ensino, escolher os materiais que deveriam ser ministrados nas instruções primárias e secundárias, assim como o conhecimento e os valores que seriam transmitidos. Contemporaneamente, o órgão responsável por essas funções é o Ministério da Educação e Cultura – MEC, que, em nossas considerações, possui braços de informações em cada instituição educacional, nos seus vários níveis de ensino, havendo, então, um bom funcionamento e uma boa logística de cada comunidade escolar brasileira.

A reforma Couto Ferraz trouxe consigo a obrigatoriedade do ensino e suas normas passaram a ser modelo para as províncias estaduais. “Além do efeito-demonstração e do caráter modelo, a Legislação do município da Corte teve para as províncias o Regulamento de 1854 que explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial” (SAVIANI, 2006, p. 19).

É instituído, ainda nessa reforma, o “método simultâneo” como oficial e vigente nesse período para a classe docente, de modo que todos iriam constatar importantes avanços; porém, tal iniciativa mostrou pouca eficácia no contexto decadente em que o país se encontrava. Quanto à formação de professores, o Regulamento Couto Ferraz, de 1854, considerando onerosas e ineficientes as Escolas Normais, propõe substituí-las pelos “professores adjuntos”. No entanto, essa proposta não despontou, permanecendo, então, as Escolas Normais.

O regulamento de 1854 propôs contratar, por concurso geral, professores auxiliares. Da lista de aprovados, o Governo escolhia os melhores colocados para nomeá-los adjuntos. Esses professores, que deveriam receber formação prática, seriam avaliados anualmente, durante um período de três anos. Depois desse tempo, os docentes reprovados seriam excluídos da condição de adjunto e os aprovados seriam nomeados professores públicos (SAVIANI, 2010, p. 133).

Grandes movimentos modernistas liberais começam a freir a sociedade brasileira na década de 1870. Entretanto, é a partir da década de 1880 que grandes acontecimentos urgem no país, estabelecendo: “uma política migratória, se aboliu o regime de escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político” (AZEVEDO, 1963, p. 607).

Através de importantíssimos debates liberais sobre educação, o senhor Leôncio de Carvalho, professor, advogado e político brasileiro, lança um decreto destacando a educação como cerne na formação do sujeito. Passa-se, desta forma, à existência do Decreto nº 4.247, de 1879, referindo:

Art. 1º - É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene (BRASIL, 1879).

Com esse Decreto, o número de escolas cresceria, a livre concorrência seria um estímulo para os estabelecimentos escolares competirem entre si ofertando maior número de vagas. Portanto, ampliar-se-ia o mercado de trabalho docente e o Estado responsabilizar-se-ia por inspecionar as condições de salubridade e garantir a qualidade do ensino oferecido.

Ainda no Decreto de Carvalho, encontra-se a obrigatoriedade educacional. O que muda, quando comparado ao anterior, é a inclusão das crianças do sexo feminino:

Art. 2º § 1º - Todos aqueles que, tendo em sua companhia meninos e meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º grau, sejam pais, mais tutores ou protetores, ficam sujeitos a uma multa de \$20 a \$100 (BRASIL, 1879).

A inclusão das meninas no sistema escolar brasileiro, além da obrigatoriedade educacional, é prova de progresso, conquistas e prosperidade social. Isso porque, até o ano de 1879, no Brasil, mulheres tinham que prestar total obediência ao pai e, posteriormente, ao marido, cuidando da casa e dos filhos.

Com essa expansão dos estabelecimentos de ensino no país, pelas ideias liberais, às mulheres foi oportunizada a escolarização e, assim, puderam desenvolver-se intelectualmente, embora sua valorização e conquista profissional em competitividade com os homens fosse – e ainda é – muito aquém do ideal de igualdade.

5.2 O CURSO DE MAGISTÉRIO NO BRASIL: SURGIMENTO, VIGÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil adotou o regime Federalista e o parlamento e, com isso, começou-se a pensar a Educação bem além do ato de ler e escrever. Acontecimentos

e fatos importantíssimos ocorreram entre os anos de 1889 e 1930, como a distribuição das responsabilidades pela Instrução Primária entre presidência e governos estaduais.

As mudanças foram recheadas de ideais, pensamentos e propostas positivistas, e ocorreram por forte influência da Revolução Francesa, da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, as quais encheram as pessoas de ideias e reivindicações. Rompendo com o antigo regime, as ideias positivistas urgiram com discursos de que a Educação voltada para o trabalho industrial, para uma concepção estatal e tecnocrática seria, como enfatiza Lobrot (1992), a solução para os problemas existentes na época.

A sociedade é concebida como uma grande máquina que os dirigentes políticos conduzem à prosperidade. Nesta máquina, é importante que cada um ocupe o seu lugar e trabalhe o que implica aptidões e capacidades. Estas se adquirem na escola, e entre elas, a aprendizagem da leitura – a alfabetização – constitui a base. Assim, a escola assume um papel principal (LOBROT, 1992, p. 31).

A Educação, então, passa a ser, de certa forma, um mecanismo de exclusão. “A educação – a aquisição de conhecimento básico: o saber ler, escrever e calcular – tornou-se arma de exclusão, se pensar que, para votar⁶, exigia-se o domínio do letramento” (PORTO JÚNIOR, 2003, p. 30). Com a chegada de indústrias, imigrações e a instauração do Estado Novo, na denominada era da modernidade ou Era Vargas (1937-1945), urge grande necessidade de ampliação de escolas por todo o território nacional brasileiro, fazendo-se necessária a criação de medidas para organizar a demanda disponível. Nesse contexto, criam-se, na primeira metade do século XX, várias reformas, dentre elas a Reforma Capanema (1942-1946), que trouxe “preocupação com o Ensino Primário e com as Escolas Normais, cujos princípios nortearam a formação de professores para o ensino primário, no período de 1946 a 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 4.024/61” (MOURA, 2010, p. 165).

Com a Lei nº 4.024/61 são criados os cursos técnicos profissionalizantes voltados para a formação de professores para as séries iniciais, ou seja, para formar professores. A mesma tratava o ensino dividido entre técnico e de formação para o Magistério, sendo este último dividido em:

Escola Normal ginásial: regente do ensino primário; Escola Normal Colegial: professor primário; Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: formação de professores para o ensino médio, obedecendo às especificidades da formação para os

⁶ Constituição de 1891 (24/02/1891): Título IV - Dos Cidadãos Brasileiros: Art. 70 - § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: os analfabetos.

cursos específicos (Licenciaturas); Institutos de Educação: formação de professores para o ensino normal (dentro das normas estabelecidas pelos cursos pedagógicos da Faculdade de Ciências e Letras) (BRASIL, 1961, p. 10)

Nessa divisão fica evidente que a formação de professores constituía uma categoria à parte das outras formações profissionais do mercado de trabalho, tais como advogados, médicos, odontologistas e outros. Isso porque, sua finalidade era formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares voltados para o trato com o ensino primário, assim como ao “desenvolvimento de conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961, p. 11), contendo uma redação específica para a formação de professores e técnicos educacionais.

Haja vista que mudanças nessa lei deveriam acontecer em decorrência das próprias mudanças sociais e econômicas que surgiam com o passar do tempo, emerge, então, o curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério:

A lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Dessa maneira, é promulgada a Lei 5692/71 da LDB fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, impactando profundamente o funcionamento das escolas e a organização didático-pedagógica do ensino elementar e médio brasileiro (SAVIANI, 2009, p. 147).

Entre 1971 e 1996, diástases avultadas ocorriam, tais como a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as novas didáticas que habilitavam majoritariamente para o ofício docente e a “substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a nova proposta da Lei que surge, a nº 5.692/71, para a formação docente através da HEM, todos os Estados Brasileiros deveriam ajustar-se para pô-la em pleno exercício. Porém, tal ação foi muito diversificada devido às condições estruturais e econômicas de cada um dos Estados da federação, em especial aqueles mais longínquos do núcleo central econômico do país, que apresentaram mais dificuldades em fazê-lo. E, novamente, reportando-nos para a contemporaneidade, apesar de terem se passado 50 anos, os Estados brasileiros que se encontram mais distantes dos maiores centros econômicos do país padecem do mesmo mal daquela época.

A grade curricular da Habilitação Específica para o Magistério foi organizada em um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional, e outra parte de formação especial. Essa parte referente à formação especial do professor primário teve como regulamentação o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349/1972, com aspectos educacionais como os biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como a didática, incluindo a prática de ensino. O Parecer refere que

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino, sob os aspectos de planejamento, execução [...]. Com relação à Prática de Ensino, o aluno Mestre [...] compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho [...]. A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios supervisionados (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 126).

Em 1978, o curso sofreu mudanças na carga horária e no currículo, passando “a ter a denominação de 2º Grau Habilitação para o Magistério, e a grade ficou dividida em Educação Geral e Formação Especial” (SILVA, 2009, p. 42). Ocorre, mais uma vez, outra mudança significativa no Curso de Magistério, no ano de 1980: a grade⁷ curricular passou a ser dividida em Núcleo Comum e Parte Diversificada, aumentando, desta forma, a carga horária do curso. Nos anos entre 1987 a 1989, o curso sofre alteração de nomenclatura e passa para a denominação de Ensino Regular Habilitação para o Magistério de 1º Grau de 1ª a 4ª séries, sendo que o Núcleo Comum e a Parte Diversificada também foram suprimidas. Tais alterações ocorreram por influências das mudanças na sociedade, tanto política quanto econômica:

Nos anos 80, surgem novos atores no cenário político e social, através de organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos e organizações não governamentais que começavam a desenvolver ações que não eram assumidas pelo Estado. Ao mesmo tempo são retomadas as campanhas para eleições diretas em todos os cargos eletivos, possibilitando a chegada a alguns Estados e Municípios de grupos que buscavam desenvolver políticas públicas voltadas para atender às necessidades e interesses da maioria da população (GONÇALVES, 1992, p. 1).

Em consonância com o movimento das mudanças sociais, interrompe-se, no formato da Lei nº 5.692/71, a oferta do curso de Ensino Regular Profissionalizante com Habilitação para o Magistério em nível de 2º Grau para formação de professores de 1ª a 4ª séries, com a

⁷ Grade Curricular: embora o termo atualmente usado no meio educacional é “currículo”, e na Lei nº 9.394/96 também, optamos por usá-lo como “grade curricular” por ser uma pesquisa histórica e as Leis nº 4.024/61 e 5.692/71 dispunham em seus textos esse termo.

promulgação da nova LDB, Lei nº .9394, de 20 de dezembro de 1996. Entre muitas mudanças, ela traz, prioritariamente, a proposta de um novo modelo oferecido em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, assim como a criação de cursos específicos de níveis superiores, como a Pedagogia, destinada à formação de docentes para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e para a Educação Infantil (EI) e as Licenciaturas. O objetivo era o de que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio.

Contudo, os legisladores, conscientes das muitas realidades educacionais precárias existentes no país, admitiram como formação mínima para o exercício da docência a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Eis o teor dessa afirmativa na redação do Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDBEN, 1996, p. 22).

Dessa maneira, o país realiza, através de reivindicações sociais e das lutas árduas da classe profissional docente, mais um avanço histórico no campo educacional. Porém, as transformações educacionais brasileiras são morosas e, por isso, alguns órgãos envolvidos neste contexto manifestaram-se legalmente a respeito do conteúdo do artigo supracitado, com a intenção de justificar a necessidade contínua de aperfeiçoamento para a profissão docente, cujo ofício é precípuo na vida em sociedade.

O texto abaixo, extraído do Parecer nº 01/99 do CNE, faz menção ao que se refere à ideia de “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (CNE, 1999, p. 16), mencionada no Artigo 62, que induz à interpretação de que não há necessidade de formação continuada para aqueles que assim pretendem. Nesse contexto, entendemos que o trecho a seguir sugere que a formação em nível médio seja assertiva para aqueles que pretendem seguir a carreira profissional docente em níveis mais elevados. À luz dessa arguição, notemos, então, a austeridade desse texto:

Quanto à habilitação para o magistério em nível de 2º grau, a Lei nº 5692/71 descaracterizou o antigo Curso Normal, introduzindo o mesmo divórcio entre formação geral e específica que já ocorria nas licenciaturas. Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito

tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada. Opondo-se aos efeitos da Lei 5692/71 que, tornou obrigatória a profissionalização ao nível do 2º grau e transformou a formação de professores em “Habilitação para o Magistério”, desprovida das condições necessárias ao atendimento de suas reais finalidades, o PNE sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos, recomendando como princípio orientador de formação, a articulação teoria e prática (CNE, 1999, p. 15).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, reforçava a ideia de que os professores com formação em nível médio, na modalidade Normal, deveriam, por meio de programas especiais proporcionados pelos entes federativos, receber formação superior para, dessa forma, enobrecer o fazer pedagógico da profissão. Pressupomos que as tratativas documentais de discursos para atingir o nível de formação superior para o profissional docente proporcionará, a curto e médio prazos, a extinção da formação em nível médio na modalidade Normal que poderá, ou não, permanecer como base de acesso ao ensino superior para aqueles que almejam a carreira docente. A meta 15 do PNE trata exclusivamente da formação do professor, e o item 15.9 corrobora com nosso pressuposto:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (PNE, 2014, p. 18).

Podemos afirmar, com base nos documentos legais envolvendo o contexto educacional brasileiro, que a formação para professores em nível médio na modalidade normal, porém com um formato modificado do oferecido na Lei nº 5.692/71, agora como assistente de professor, de acordo com o jornal Folha de São Paulo (MATTOS, 2020), ainda existe em alguns municípios de alguns estados brasileiros, inclusive em São Paulo (capital), e em outros, como Campo Grande (MS), João Pessoa (PB), Fortaleza (CE), Salvador (BA), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS). Segundo o jornal escrito Globo Educação em uma reportagem de 2011, reforça a ideia de intenção por parte do Governo Federal, através do MEC, em proporcionar a formação superior e extinguir a formação em nível médio:

O Curso Normal de nível médio, que forma professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental, já teve melhores momentos. Tramita no Congresso o Projeto de Lei 280, que pretende elevar a formação mínima exigida para a docência. Caso seja aprovado, todos os professores do ensino básico serão obrigados a ter diploma universitário. Esse movimento foi iniciado na Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Hoje, Acre, Amazonas, Brasília, Espírito Santo, Goiás, Matogrosso, Piauí,

Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins já não oferecem mais o Normal Médio (GLOBO EDUCAÇÃO, 2011, p. 12).

Considerando que o curso de Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, criado no período de implementação da Lei nº 5.692/71 e que permaneceu em vigor por aproximadamente 25 anos como profissionalizante, assim como ao direito de habilitar docentes para o ensino fundamental, com a implementação da Lei nº 9.394/96, trouxe imensuráveis contribuições para a formação de professores na carreira docente em todo o país. Dentre todos os avanços alcançados, tratemos, então, das mudanças ocorridas nos saberes matemáticos dos cursos de Magistério quanto a formação de professores.

5.3 A HISTÓRIA DOS SABERES MATEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nossas buscas para saber como e em que proporção os cursos de Magistério propiciavam aos seus futuros professores de séries iniciais os saberes matemáticos, levaram-nos a explorar as legislações vigentes a época, bem como os trabalhos acadêmicos encontrados no banco de teses e dissertações da Capes e Google acadêmico, que tratavam do assunto.

Os saberes matemáticos abordados após a descentralização do ensino brasileiro das mãos do Império, que se inicia por volta de 1834 com a reforma da Constituição, eram disseminados pela ideia e prática bacharelada. Isso porque, a atividade docente ainda permanecia sob o domínio dos generais e comandantes militares.

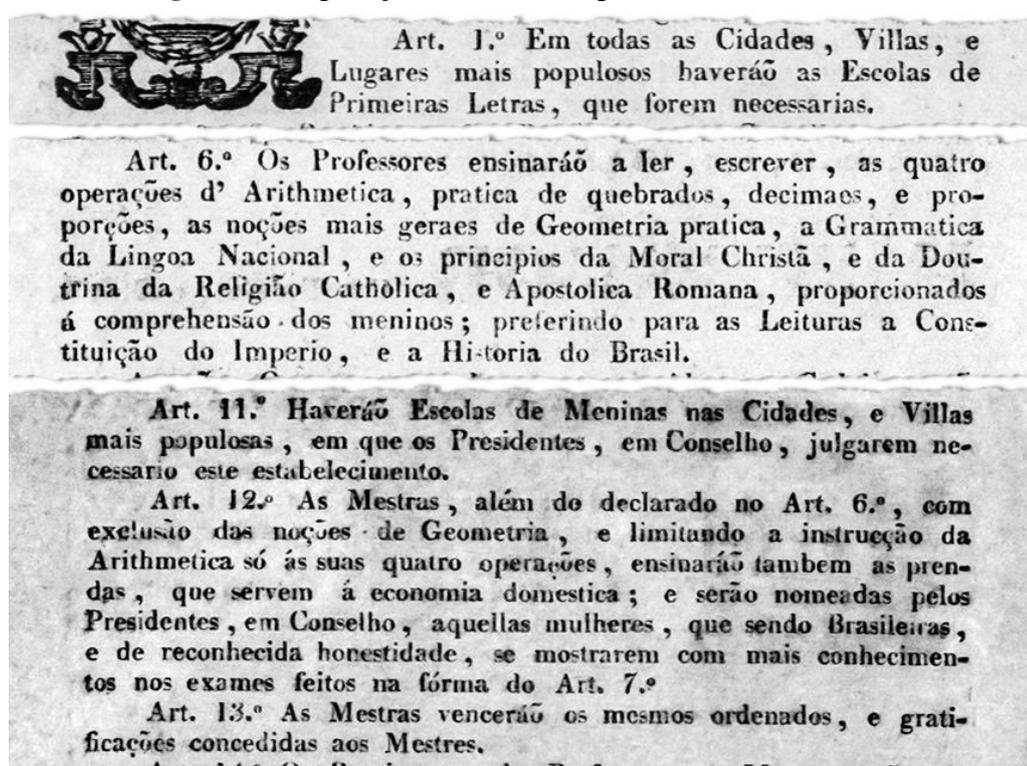
Na primeira Escola Normal de Niterói, a gestão estava a cargo do diretor que atuaria também como único professor com a função de preparar professores para as primeiras letras, com duração de dois anos, seguindo o currículo: a ler e escrever pelo método Lancasteriano (mútuo); as quatro operações e proporções; língua nacional; elementos de Geografia; os princípios de Moral Cristã (MONTEIRO, 2016, p. 24).

E as Escolas Normais eram abertas e fechadas devido a desorganização por parte dos responsáveis por elas até a década de 1870, quando, então, acontecem mudanças políticas por influência das ideias liberais que estavam surgindo no país.

Todas as escolas normais da época tiveram a mesma trajetória, fechadas e reabertas, alcançando algum êxito a partir de 1870 com o prenúncio de mudanças no regime político, fomentado pelas ideias liberais de democratização, obrigatoriedade e liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 65).

Os saberes matemáticos e o domínio da língua materna eram privilégios de poucos, que, abastados financeiramente e ascendentes na casta burguesa, poderiam, se dotados de boa índole e conduta civil exemplar, realizar testes admissionais para o cargo de professor. Martins (2009, p. 29) reitera afirmando que, “para ser professor, era exigido exame perante o presidente da província e, se aprovado, a admissão ocorreria em caráter vitalício”. Dessa situação, os personagens contemplados eram os meninos cuja educação recebida inseria-os nas exigências da nova legislação, de 15 de outubro de 1827:

Figura 2 - Legislação diferenciada para meninos e meninas



Fonte: Arquivo Nacional - Senado Federal (2021)

Neste sentido, o estudo dos saberes matemáticos na formação de professores vinha da matemática rígida, pura, totalmente desvinculada das disciplinas pedagógicas. Glaber (2016, p. 5) afirma que o estudo da Pedagogia era acrescentado no currículo para ser estudado pelos futuros professores: “até 1879 a formação de professores geralmente ocorria em liceus, que acrescentavam o estudo da pedagogia em seu currículo”.

A partir do Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, ocorreu a primeira reforma nos cursos oferecidos para formação de professores, cujas principais mudanças foram preparar professores primários, de ambos os sexos, com formação em ciências, que incluía a matemática, e letras ou em arte, sendo que as disciplinas seriam divididas em quatro séries.

No curso de ciências e letras o currículo era composto pelas cadeiras de português; matemáticas elementares; corografia e história do Brasil; cosmografia, geografia e história geral; elementos de mecânica e de astronomia; ciências físicas; ciências biológicas; lógica e direito natural e público; economia social e doméstica; pedagogia e metodologia; e noções de agricultura. E ainda, aulas de instrução religiosa e francês, como disciplinas optativas. No curso de artes o currículo era menos extenso, composto pelas cadeiras de caligrafia e desenho linear; música vocal, ginástica e, para as mulheres, aulas de trabalhos de agulha (GLABER, 2016, p. 4).

Mesmo com as mudanças ocorridas na legislação, o currículo estava ainda voltado para disciplinas mais práticas do “como fazer” do que do “como ensinar a pensar e fazer”. Contudo, mudanças no currículo, de tempo em tempo, ocorriam. Em 1888, um novo decreto é posto para a formação de professores, o qual aperfeiçoa a oferta de disciplinas, em que as matemáticas agora ficam da seguinte maneira: aritmética, álgebra elementar e geometria.

No início do século XX, precisamente no ano de 1928, foi realizada uma significativa mudança na estrutura curricular de matemática. Liderada pelo professor catedrático Euclides Roxo, então Diretor do Colégio Pedro II, cargo ocupado por ele de 1925 a 1930, propôs que fossem unificadas as disciplinas fragmentadas da matemática do ensino secundário, que no decreto vigente eram a aritmética, a álgebra e a geometria (onde era incluída a trigonometria), para uma única disciplina denominada “matemática”. Através da homologação, em sessão do conselho diretivo do Colégio Pedro II, em 26 de julho de 1928, e legalizada pelo Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, foi regulamentada pelo Ministro da Justiça, entrando em vigor em 29 de janeiro de 1929.

Na cadeira de Matemática fez-se uma completa renovação, de acordo com as atuais diretivas pedagógicas dominantes, quanto a essa disciplina, em quase todos os países civilizados. Adotados somente para o 1º ano em 1929, será a nova orientação estendida, em 1930, ao 2º ano e, assim sucessivamente, a todos os anos do curso. Em consequência dessa reforma, deverão os alunos, ao invés de um exame final de Aritmética, outro de Álgebra e um terceiro de Geometria, fazer, no 4º ano, um exame final único de Matemática, sendo os do 1º, 2º e 3º de simples promoção (ROXO, 1937, p. 18).

Até a década de 1930, boa parte dos professores preparava seus próprios materiais pedagógicos e conteúdos que ensinavam aos seus alunos, sem o auxílio de livros didáticos. Boa parte dos alunos recebia os conteúdos ensinados de forma passiva, isto é, repetia os exemplos que o professor mostrava como modelo sem questionar ou mesmo colaborar na construção de sua aprendizagem, uma vez que o acesso ao conhecimento pela aquisição de livros e materiais didáticos e pedagógicos era faltoso à maioria dos estudantes, e até ao professor. É o que substancia Fiorentini (1995, p. 7): “a aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia

na memorização e na reprodução (imitação/repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros”. No ano de 1937, com a educação institucional mais estruturada, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que, a partir daí, tem sido aperfeiçoado até os dias atuais, em 2021.

Em Matemática, as ideias de abordar conceitos, teoremas, corolários e teorias envolvendo as várias partes deste componente curricular nos livros didáticos, principalmente a geometria, até a década de 1950, reforçava o pensamento lógico-dedutivo.

Os livros didáticos brasileiros anteriores à década de 50 parecem reproduzir implicitamente o modelo euclidiano, pois geralmente partem de elementos primitivos e definições para prosseguir com a teoria (teoremas e demonstrações) Só após esta apresentação completa é que aparecem os exercícios de aplicação (FIORENTINI, 1995, p. 6).

Em todo esse período, até a década de 1960, de acordo com Fiorentini (1995), os saberes matemáticos perpassaram por uma tendência que foi denominada de Formalista Clássica, a qual, posteriormente, referenciada no Movimento da Matemática Moderna (MMM), ganhou a denominação de Formalista Moderna. Na sociedade da época, a aprendizagem da Matemática era para os cidadãos considerados bem-dotados intelectual e economicamente. Um ensino da Matemática mais racional e rigoroso, garantido pela geometria euclidiana.

Nas décadas de 1960 e 1970, novas expectativas surgiram ao ensino de matemática, com o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Nesse período cogitavam-se mudanças na legislação voltada para a formação de professores, em que o Curso de Magistério em nível de 2º grau passaria a vigorar a partir de 1971 e anos seguintes. As escolas novistas criticaram duramente os métodos de ensino Formalista Clássico, criando, então, o método Empírico Ativista, que Saviani (1984, p. 13) faz menção, com tanta clareza e objetividade, a respeito desse método:

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a apreender.

O método consistia em priorizar os saberes matemáticos a partir de materiais manipuláveis, lúdicos, em que o professor não era mais o centro da dinâmica ensino e aprendizagem. No entanto, o método Empírico Ativista teve seu auge somente nas décadas de 1970 e 1980, e, de acordo com Fiorentini (1995, p. 12), possuiu vários aspectos positivos, dentre eles, o seguinte:

Não enfatiza tanto as estruturas internas da matemática, mas sua relação com as ciências empíricas (Física, Química, ...) ou com situações-problema do cotidiano dos alunos. Ou seja, o modelo de matemática privilegiado é o da Matemática Aplicada, tendo como método de ensino a Modelagem Matemática ou a Resolução de Problemas.

O que se pode notar nas décadas de 1960, 1970 e 1980 é o auge de uma matemática técnica, mecânica e distante do contexto histórico, social e real da vida das pessoas. Fiorentini (1995, p. 17) potencializa esses fatos quando diz que “o tecnicismo mecanicista procura reduzir a Matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los”. Esse método é o Tecnicismo, e surge no pós-1964, com o regime militar e a forte presença do trabalho industrial.

Em meados da década de 1980, inicia-se, no Brasil, um movimento de simpósios de ciências e matemática pela parceria do MEC e a Universidade de São Paulo (USP), que passava a trazer nos encontros anuais trabalhos com relatos de experiências de ensino através da modelagem matemática. Essas novas propostas de trabalhar a matemática escolar, consoante a compreensão de Libâneo (1985), eram experiências de ensino que deveriam satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos e as exigências da sociedade.

Assim, os saberes matemáticos vão passando por diversas mudanças na mesma proporção que a comunidade científico-educacional investiga, analisa e aplica hipóteses embasadas em outros campos do conhecimento, como Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc. Através de tais mecanismos, a partir da década de 1990, é aplicada uma matemática voltada para uma construção que resultava da interação dinâmica do homem com o meio que o circunda, proposta denominada de Construtivismo.

O Curso de Magistério que ainda vigorava até o final da década de 1990 absorvia todas as ideias e propostas sobre os saberes matemáticos que vinham ganhando força por meio dos movimentos de pesquisas desenvolvidas por trabalhos científicos. A partir daí, as ideias a respeito dos saberes matemáticos não se limitavam somente ao saber matemático escolar, mas expandiam-se para todos os ambientes onde a pessoa humana sentia como seu mundo de contato. Tais ideias e transformações nos saberes matemáticos continuam, como no Curso de Magistério, influenciando as práticas docentes do professor através de suas formações.

No início do século XXI, os saberes matemáticos tendem a proposta pedagógica denominada de sócio culturalismo, cuja matemática, particularmente, tem a proposta de Ubiratam D’Ambrósio, nomeada de Etnomatemática, definindo-a como “a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais” (D’AMBROSIO, 1990, p. 81). Entende-se que a aquisição dos saberes matemáticos não se dava mais somente pela relação do

homem com o meio em que ele estava inserido, mas, inclusive, na cultura da sociedade em que vive:

O ensino da Matemática teria como finalidade a desmistificação e a compreensão da realidade (tanto próxima quanto remota). Essa compreensão seria uma condição necessária para a transformação da realidade e a libertação dos oprimidos ou dos marginalizados socioculturalmente (FIORENTINI, 1995, p. 26).

Os saberes matemáticos a serem ensinados e aprendidos entre as gerações de professores e alunos na trajetória educacional brasileira têm sido o motor que impulsiona os docentes matemáticos a buscar contínua formação, com o intuito de melhor fazer seu ofício. Nesse contexto, o Curso de Magistério em nível de 2º grau direcionado para a formação de professores, segundo a Lei nº 5.692/71, também trouxe contribuições para a aquisição dos saberes matemáticos dos futuros professores que o cursaram.

Para atuar no ensino como docente “completo”, o professor ou futuro professor precisava buscar para sua formação um conjunto de critérios. De acordo com Mizukami (2004, p. 13):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Complementando, também nos contextos organizacionais do ambiente escolar e fora da sala de aula, mas dotado de conhecimento pedagógico e didático nos diferentes contextos educacionais. Os currículos do Curso de Magistério foram significativamente adequados para a formação do professor dos anos iniciais na época vigente. Nesse contexto, o curso passou a ser o protagonista responsável pela formação de professores, com tendência de ser um curso eficiente e promissor.

Os saberes matemáticos que eram estudados no Curso de Magistério estavam sintonizados com os saberes matemáticos que eram ensinados nas instituições escolares para o ensino básico, de acordo com suas respectivas tendências educacional, filosófica e psicológica. Enquanto tem-se esse cenário no Brasil, vamos volver nossos olhares para o contexto em lócus do Estado de Rondônia. Isso porque,

Estudar questões locais é fundamental para que os indivíduos compreendam melhor as relações existentes entre sua região e o restante do planeta, pois esta compreensão os ajuda a analisar historicamente os acontecimentos, lhes proporciona uma visão

crítica sobre os fatos de suas vidas, contribuindo para uma mudança de atitude com relação à própria vida (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013, p. 4).

Os saberes sobre a realidade local permitem ao historiador aproximar as intenções propostas dos fatos e vivências que outrora proporcionaram escolhas e decisões que, certamente, mudariam o futuro à época. Nesse contexto, buscamos compreender os tempos históricos que antecederam o Curso de Magistério em Rondônia, ao contextualizar sobre a história do Estado de Rondônia, seu desenvolvimento territorial, econômico e social, bem como foram os surgimentos das instituições escolares no Estado.

5.4 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE RONDÔNIA

No final do século XVII e início do século XVIII, os colonizadores portugueses começaram a percorrer o território do Guaporé em virtude da descoberta e da exploração de ouro no local. A ocupação militar no Estado se dá a partir do século XVIII, com a construção do forte do Príncipe da Beira, hoje tombado, em Costa Marques. Em 1776, a construção do Forte Príncipe da Beira, às margens do rio Guaporé, estimulou a implantação dos primeiros núcleos coloniais, que só se expandiram no final do século XIX com o desenvolvimento da exploração da borracha.

A ferrovia Madeira-Mamoré, também conhecida como Ferrovia do Diabo, onde morreram, aproximadamente, seis mil trabalhadores, foi construída pelo norte-americano Percival Farquhar. A construção da ferrovia iniciou-se em 1907, durante o governo do presidente Affonso Penna, e foi um dos episódios mais significativos da história da ocupação da Amazônia, em uma tentativa de integrá-la ao mercado mundial através da comercialização da borracha. Em 30 de abril de 1912, foi inaugurado o último trecho da estrada de ferro Madeira-Mamoré, chegando, então, o primeiro comboio à cidade de Guajará-Mirim. A ferrovia foi desativada parcialmente na década de 1930 e totalmente em 1972, ano em que foi inaugurada a Rodovia Transamazônica (BR-230), com um total de 364 quilômetros de extensão, restando, no tempo presente, apenas 7 quilômetros ativos, que são utilizados para fins turísticos.

Marechal Mariano Cândido da Silva Rondon foi nomeado chefe da comissão que deveria construir a linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio do Madeira (Porto Velho), a primeira a alcançar a Região Amazônica. A Comissão Rondon implantou estações telegráficas e instalou linhas telegráficas entre 1907 e 1915, iniciando pela Chapada dos Parecis (Vilhena), passando por Santo Antônio e chegando até Guajará-Mirim. Sob as ordens do Marechal Rondon

estavam civis e militares, assim como mão-de-obra técnica qualificada, tais como médicos, cientistas (estudiosos em mineralogia, etnologia e zoologia), engenheiros, entre outros.

Nesse contexto, a imagem a seguir nos reporta a notar a rudez ambiental e a escassez de recursos domiciliar, hospitalar, escolar, comercial, entre outras estruturas que uma sociedade necessita para coexistir com dignidade social. Era um período histórico em que o homem explorava, desbravava e fixava suas raízes, fazendo perpetuar sua cultura e prosperidade. Através das iniciativas daquelas pessoas e suas ações, “tiravam Rondônia do isolamento viário com as demais regiões brasileiras” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 57), e isso se tornou um ato histórico.

Figura 3 - Marechal Rondon em Santo Antônio



Fonte: Rondônia Agora (2019).

Ao tornar culta e civilizada a região de Rondônia, abrindo caminho para outros e outras gerações futuras, suas ações provocaram na sociedade atual um olhar crítico e atento aos fatos passados, correlacionando com os acontecimentos atuais com o intuito de compreendê-los. Reis e Verbisck (2017, p. 2) referem que “o estudo do passado vem como uma ferramenta para o conhecimento de fatos vividos, não com o intuito de prever os fatos futuros, e sim, para entendermos os efeitos das ações já realizadas”. Nessa perspectiva, esse olhar crítico aos fatos

passados possibilita à sociedade do presente tomar decisões de perpetuar ou de mudar e, desta forma, repercutir as consequências e os efeitos de suas ações, no futuro.

Em 1982, foi elevado à categoria de Estado da Federação, uma vez que, até então, era Território da União. A população rondoniense é muito diversificada, composta de migrantes oriundos de diversos estados, como os que se fixaram na capital, Porto Velho, e em Guajará-Mirim, as duas cidades mais antigas do Estado, e, posteriormente, nos demais municípios.

O Estado de Rondônia está localizado na região Norte e tem como limites os estados de Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. Possui 52 municípios e ocupa uma área de 237,590,547 km², sendo sua capital e município mais populoso Porto Velho, banhada pelo rio Madeira. Além desta, há outras cidades importantes, como Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Rolim de Moura, Vilhena e Ji-Paraná – município que abriga o curso objeto de estudo desta pesquisa. O Estado recebeu o nome de Rondônia em homenagem ao Marechal Mariano Cândido da Silva Rondon, explorador da região.

O estado é o terceiro mais rico da Região Norte, responsável por 11% do PIB da região. Apesar de ser um estado jovem (criado em 1981), possui o quinto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região Norte, o terceiro maior PIB per capita, a segunda maior taxa de alfabetização e a terceira menor taxa de analfabetismo entre todos os estados das regiões Norte e Nordeste do país, além da segunda maior tele densidade do Brasil. Entre 2002 e 2014 o estado apresentou 85,2% de crescimento acumulado do PIB, sendo o 5º estado brasileiro que mais cresceu no período. Rondônia possui ainda a menor incidência de pobreza e a maior proporção de veículos por habitante entre todos os estados das regiões Norte e Nordeste e também a 2ª melhor distribuição de renda, o 4º menor índice de desemprego e o melhor índice de transparência de todo o Brasil (IBGE, 2019).

Rondônia conta com algumas reservas ambientais cuja fauna e flora são riquíssimas, sem falar que seus rios e montes são belíssimos. A Chapada dos Pacaás Novos está localizada na região oeste do Estado. Na fronteira com o Estado de Mato Grosso, às margens do rio Ji-Paraná, encontra-se a Reserva Biológica Nacional do Jaru, ambas criadas em 1979. Na região sul do Estado encontra-se a Reserva Natural do Guaporé, sendo que o acesso à região é feito por barco, e dentro da reserva podem ser visitadas as ruínas do Real Forte Príncipe da Beira. A Reserva Extrativista Rio Ouro Preto está localizada nos municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, e a Reserva Ecológica Nacional Ouro Preto do Oeste, no município de Ouro Preto do Oeste, região sudoeste do Estado. Na Reserva Roosevelt, que é de propriedade dos índios Cintas-Largas, localizada em Espigão do Oeste, habitam cerca de 1.200 índios.

Após conhecermos um pouco da história de lutas, perdas e conquistas de uma civilização e viajar pelas belezas naturais de Rondônia, percorramos, a seguir, exclusivamente, o contexto histórico escolar no Estado.

5.5 UM CONTEXTO SOBRE OS PRIMEIROS MOVIMENTOS ESCOLARES NO ESTADO DE RONDÔNIA

No final do século XVIII, a região onde atualmente é o Estado de Rondônia foi povoada por imigrantes vindos de vários outros Estados, principalmente da região Nordeste, os quais eram atraídos pela extração da borracha, de diversos vegetais e pelo garimpo de ouro. Apesar de as famílias constituírem um povoado, uma comunidade, não havia preocupação alguma com a instituição do ensino formal para as crianças e jovens que chegavam para morar nesta região.

A primeira escola surgiu a partir do ano de 1913, no Alto Madeira, em Porto Velho, que pertencia ao Estado do Mato Grosso, e compatibilizava com a conclusão da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A partir de tal momento, surgiu certo desejo por aqueles que lá viviam aliados à “boa vontade” do poder público em promover o progresso da região e não mais apenas explorá-la, ou seja, percebe-se a educação como forma de desenvolvimento socioeconômico para a região, que deu origem à Rondônia (LIMA, 1993, p. 11).

Imbuídos desse espírito de desenvolvimento surge, no ano de 1915, a segunda escola também em Porto Velho, pertencente ao Estado do Amazonas. A escola, de acordo com Lima (1993), encerrava no mesmo ambiente meninos e meninas, fato que era inédito mesmo para os padrões da época, quando as salas eram separadas por gênero. De acordo com Pacífico e Gomes (2014), as terras que atualmente pertencem ao Estado de Rondônia faziam parte tanto do Estado do Mato Grosso, quanto do Estado do Amazonas:

Como no início do século as terras que hoje são de Rondônia pertenciam aos Estados do Amazonas e Mato Grosso a educação nas localidades de Santo Antônio, Porto Velho, Guajará-Mirim e demais povoados estavam sob a responsabilidade daqueles Estados. [...] A primeira escola criada em Rondônia data do ano de 1913, construída na localidade de Santo Antônio, a sete quilômetros de Porto Velho. Até então, mesmo com a existência de crianças, filhos e filhas dos seringueiros, seringueiras e de imigrantes que vieram para a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o poder público, neste caso dos Estados de Mato Grosso e Amazonas, estava completamente alheio a tal aspecto (PACÍFICO; GOMES, 2014, p. 92-93).

Entre as décadas de 1920 a 1940, são abertas aproximadamente 14 instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. Em decorrência da expansão e organização social que ocorria em Porto Velho e arredores, o Governo Federal criou, em 1943, o Território Federal do Guaporé, com uma extensão territorial de 237.765,347 km² (IBGE, 2020). O governador, em 25 de fevereiro de 1944, criou o Departamento de Educação e, através do Decreto Territorial nº

13, de 10 de abril do mesmo ano, aprovou seu regimento; contudo, o mesmo foi alterado no ano seguinte pelo Decreto-Lei Federal nº 7.772.

O militar e escritor carioca Frederico Trotta governou o Território Federal do Guaporé de 31 de outubro de 1947 a 9 de junho de 1948. Ele criou o curso Normal Regional do Território Federal do Guaporé Carmela Dutra, pelo Decreto nº 047, de 19 de dezembro de 1947. No aspecto educacional, isto é, do ensino, criou-se o curso propedêutico com extensão para as mulheres, em 1945, e, em 1950, implantou-se o Curso Pedagógico de Habilitação de Professores de nível médio. O movimento de feminização do ensino que ocorria globalmente replica-se localmente.

Em janeiro de 1948, é instalado o curso, sendo que as 1ª e 2ª séries inicialmente funcionaram em um pavilhão anexo ao Grupo Escolar Duque de Caxias, tendo sido, tempos depois, transferido para o prédio construído pelo governador Ênio dos Santos Pinheiro (1953-1954). As moças que vinham do interior do Território hospedavam-se numa casa residencial cedida pela Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, na Avenida Farquhar, que servia como internato. No biênio 1948-1950, vários profissionais lecionaram voluntariamente devido à escassez de professores na época e, dentre eles, haviam médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, jornalistas, geógrafos, estatísticos e padres salesianos.

Em 1956, Guaporé recebe o nome de Porto Velho, sequencialmente a valorização da borracha devido aos efeitos da Segunda Guerra Mundial. O Território, em virtude disso, incha novamente de famílias imigrantes; logo, é criada, na nova Unidade da Federação, uma Divisão de Educação que se torna responsável em promover, orientar e fiscalizar o ensino em todo o Território.

Rondônia teve sérias repercussões no sistema Educacional, ocorrendo um aumento significativo nos serviços de ensino. No nível da Educação Infantil de Porto Velho, existia atendimento em algumas escolas, tornando-se necessária a elaboração de um Projeto de Política de Atendimento para que um maior número possível de alunos, com idade entre 4 a 6 anos, acessassem a escola.

Em meados da década de 1970, as crianças de classes média e alta, social e economicamente, eram favorecidas por uma estimulação de pertencer a realidades privilegiadas, e tinham acesso aos melhores Institutos Educacionais Infantis da época, todos particulares. As crianças dos camponeses e seringueiros não possuíam esses privilégios, e acessavam o atendimento das escolas da rede pública que era para crianças de baixo nível socioeconômico, com idades de 4 a 6 anos.

Ainda na década de 1970, a ação migratória ia ocupando o Território ao longo das margens do Rio Ji-Paraná, perfazendo o trajeto da BR 364. Com esse efeito migratório, surgiram instituições escolares, principalmente públicas, por todo o espaço territorial paralelamente à BR 364.

Com o grande fluxo de migrantes e o Estado sem estrutura para atender, cada comunidade construía sua escola, com lascas de madeira, coberta de palha. Os bancos e as mesas eram cravados no chão. Aí vinham alguns pais até a delegacia e diziam: “está pronta a escola”. Geralmente trazia a pessoa indicada para ser o professor. O delegado comprovava se o candidato sabia ler e escrever e imediatamente contratava. A maioria tinha a terceira série do primário. Quem tivesse a quarta série, era qualificadíssimo. Em 1977 e 78, já tinha se suprido a falta de professores (ARCARI, 1995, p. 39).

Em 04 de janeiro de 1982, Rondônia passou à condição de Estado, o que acarretou grandes mudanças na educação, trazendo, por exemplo, a criação da Universidade Federal de Rondônia, em 1982. O governo provisório, nessa mesma década, decidiu realizar um diagnóstico de como estava a situação do corpo docente no Estado.

Sequencialmente, mas já no final do século XX, o governador do Estado, Osvaldo Piana Filho, nomeia como Secretária de Educação a senhora Maria Antonieta dos Santos Costa, que tomou medidas emergentes para sanar a carência de docentes, bem como regularizou a situação dos professores leigos, habilitando-os através de programas educacionais de formação docente.

A sua gestão coincide com uma aguda crise econômica, política e institucional a nível nacional. No âmbito estadual, em 1991 terminou o período considerado de transição para a estabilização do Estado, cessando a obrigação da união de repassar recursos financeiros para esta finalidade. Declinaram a produção de ouro, cassiterita e madeira. No setor educacional houve expressiva evasão de técnicos e professores principalmente de nível superior, para outros setores e para outros Estados em busca de melhores salários. A secretaria tem procurado minimizar os óbices impostos ao desenvolvimento educacional em consequência da conjuntura socioeconômica, buscando alternativas para superá-los (LIMA, 1993, p. 27).

O ofício de ensinar durante essa trajetória perpassou por mudanças relevantes, principalmente pela conjuntura de choque de realidades. Isso porque, as leis relacionadas à Educação eram direcionadas aos desenvolvimentos que ocorriam nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, lócus do crescimento econômico e social na época. Em cada lugar, as implementações dessas leis tiveram novas leituras subjetivas, afinal, “seja na presença de um fenômeno do mundo físico ou de um fato social, as reações humanas nada têm de um movimento de relojoaria, sempre engrenado no mesmo sentido” (BLOCH, 2001, p. 158), mostrando, sobremaneira, que a história não é linear.

Então, como aplicar essas leis nacionais em uma realidade muito aquém das demais regiões? No período de 1970 a 1990, houve mudanças significativas na educação brasileira, sendo que uma delas foi

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 ginásial (TANURI, 2000, p. 80).

Enquanto esses acontecimentos ocorriam nas regiões mais populosas e desenvolvidas, quais eram as realidades e adaptações que se passavam localmente no Estado Rondoniense? Será que o fato da precariedade assolar Rondônia, por ser recém-desbravada, foi motivo para o ensino não evoluir na mesma proporção como nas demais regiões? Ou teria sido uma questão de interesse político o abandono do povo que para Rondônia migrou? O fato é que a pertinência em perscrutar o passado da educação nesse Estado recentemente povoado pode nos remeter às consequências do que agora estamos vivendo no presente: “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Como todo contexto histórico, o Estado de Rondônia, constituindo uma sociedade, perpassou por fatos e acontecimentos deixando um legado de consequências que nos oportuniza a reflexão, construindo vias que nos levarão a construção de outras histórias.

6. CAPÍTULO V – UMA HISTÓRIA DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ (1970-2001)

Este capítulo traz um contexto histórico da cidade de Ji-Paraná, seu desenvolvimento territorial, econômico e social, perpassando pelo surgimento das instituições escolares, assim como a migração dos profissionais docentes que vieram para o município. Na sequência, para cumprir nosso objetivo geral de pesquisa, construímos a história do extinto Curso de Magistério em nível de segundo grau no município de Ji-Paraná, ofertado unicamente pelo Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR), à luz de fontes documentais e de narrativas de três testemunhas oculares.

Convido-o(a) a percorrer, nas próximas páginas, uma história fascinante e profundamente reflexiva na e para a Educação Matemática brasileira.

6.1 A CIDADE DE JI-PARANÁ

Ji-Paraná é uma cidade que conta com mais de 130.009 habitantes, segundo o último censo do IBGE (2020). Está situada na região central do Estado de Rondônia, possuindo uma economia mista, com área territorial de 6.896,649 km². O topônimo do município provém do rio Ji-Paraná, hoje conhecido como Rio Machado.

Um grupo de pessoas estimulado pela grande seca que assolou a região Nordeste, entre 1877 e 1880 aportou nas terras que hoje formam o município de Ji-Paraná. Para a ocupação da área, a exemplo dos rios Madeira e Guaporé, eles utilizaram o rio Machado (Ji-Paraná) que serviu como via de acesso para constituir o processo de interiorização desse espaço amazônico. Os primeiros habitantes estabeleceram-se na confluência do Rio Urupá, formando a primeira povoação, denominada Urupá. O povoado servia de base para o abastecimento daqueles que residiam no local e região, principalmente seringueiros e garimpeiros, atraídos pela extração da borracha proveniente da floresta nativa e por pedras preciosas no interior do rio Machado (Ji-Paraná) (DUTRA, 2013, p. 2).

A região de Ji-Paraná, antes ocupada pelas tribos dos Jarus e Urupás, iniciou sua povoação, conhecida como Urupá, por volta de 1879, quando nordestinos, fugindo da seca, se estabeleceram na confluência do Rio Urupá. O Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon⁸

⁸ Cândido Mariano da Silva (o sobrenome Rondon foi acrescentado posteriormente), nasceu em 5 de maio de 1865 em Mimoso, um distrito localizado no município de Santo Antônio de Leverger, no Estado de Mato Grosso. Em

chegou à embocadura do rio em 1909, e construiu uma estação telegráfica próxima das margens do rio Ji-Paraná. Mais tarde, foi criado um distrito com a denominação de Rondônia, pela Lei nº 7.470, de 17 de abril de 1945, subordinado ao município de Porto Velho. Na década de 1950, Urupá já era conhecido como Vila de Rondônia, e inicia-se em 1960 a construção da BR-29 (atual BR-364). A vila de Rondônia passou a receber, então, colonos em decorrência do êxodo rural do sul do país.

Em 1968, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), atual Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), acelerou o fluxo de migrantes vindos do centro-sul. Sendo assim, a divisão territorial, datada de 1º de setembro de 1960, fez com que o distrito de Rondônia, que fazia parte do município de Porto Velho, permanecesse em divisão territorial até a data de 31 de dezembro de 1971.

Elevado à categoria de município com a denominação de Ji-Paraná, pela Lei Federal nº 6.448, de 11 de outubro de 1977, foi desmembrado do município de Porto Velho e ficou constituído de três distritos: Ji-Paraná, Ouro Preto e Presidente Médici, todos criados pelo mesmo Decreto Federal acima citado, cujo exercício passou a ser realizado em 21 de novembro de 1977. Com a emancipação política decretada, em 1977, o município recebeu, oficialmente, o nome de Ji-Paraná:

Em 1977, através da Lei nº 6.448, de 11.10.77, o Presidente Ernesto Geisel, concede a criação do município de Ji-Paraná, Vila de Rondônia passou a se denominar Ji-Paraná, em homenagem ao rio que atravessava toda sua área de Sul para Norte, dividindo sua sede administrativa em dois setores urbanos distintos, conhecidos como primeiro distrito (zona norte) e segundo distrito (zona sul). Em 22 de novembro ocorreu então a instalação oficial do município com a designação do primeiro prefeito, Sr. Walter Bártolo (JI-PARANÁ, 2010, p. 13).

Em 1981, o Território de Rondônia passa à condição de Estado, pela Lei nº 6.921, de 16 de junho de 1981, e, conseqüentemente, são desmembrados do município de Ji-Paraná os distritos de Presidente Médici e Ouro Preto, elevando-os à categoria de município – na oportunidade, Ouro Preto passa a denominar-se Ouro Preto d'Oeste.

maio de 1909, Rondon iniciou sua mais longa expedição. Ele partiu do distrito de Tapirapuã, em Tangará da Serra/MT, rumo ao noroeste até o rio Madeira, um dos principais afluentes do rio Amazonas. Em agosto, todos os seus suprimentos e de sua equipe estavam esgotados. Para sobreviver, a expedição recorreu à caça e à coleta na floresta. Quando chegaram ao rio Ji-Paraná, não tinham suprimentos. Durante a expedição descobriram um grande rio entre o Juruena e o rio Ji-Paraná, que Rondon chamou de rio da Dúvida. Para chegar ao destino, construíram canoas e, com sucesso, a equipe conseguiu chegar ao rio Madeira, no Natal de 1909. Ao regressar ao Rio de Janeiro, o Marechal Rondon foi saudado como herói, porque se acreditava que ele e a expedição haviam morrido na selva. Após a expedição, ele se tornou o primeiro diretor do Serviço de Proteção ao Índio, criado no governo do presidente Nilo Peçanha.

Como todo território em construção civilizatória, Rondônia e seus respectivos municípios, inclusive Ji-Paraná, ascendem lentamente em alguns setores da sociedade, bem como prosperam muito rapidamente em outros setores sociais. Um fato interessante que havia no comércio de Ji-Paraná, na década de 1980, quando meus avós maternos migraram para cá, e eu os visitava, era a exposição de armas de fogo que ficavam em painéis de vidro nas paredes de supermercados. Eram armas de todos os tamanhos, e eu achava estranha aquela cultura, mas, para a comunidade local, era algo comum. Qualquer pessoa podia chegar ao supermercado, escolher e comprar juntamente com a munição.

Os primeiros vestígios que relatam o funcionamento de estruturas que viriam a ser chamadas de escolas, em Ji-Paraná, ocorreram na década de 1930, eram improvisadas e sem estrutura administrativa. As pessoas que ensinavam as crianças, na época, eram voluntárias e não recebiam formação alguma; a condição para lecionar era que dominasse a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas. Segundo Dutra (2013, p. 4), as “primeiras informações que atestam a criação das primeiras escolas na região de Ji-Paraná desde o final da década de 1930 quando a localidade era denominada Presidente Afonso Pena até o ano de 1987”. Na década de 1950, as instalações para ensinar as primeiras letras já se encontravam mais evoluídas:

A tarefa de ensinar as primeiras letras aos alunos ficou a cargo da dona de casa Raimunda Gadelha ou dona Nenê Gadelha, como era conhecida pela comunidade. Nos idos de 1952, ela passou a transmitir seus conhecimentos a um reduzido grupo de crianças sem remuneração pelo serviço. A professora lecionava numa sala de aula improvisada, construída inicialmente com troncos de árvores e coberta de palhas, anos depois substituída por outra de tábuas e telhas de zinco pelo governo (JI-PARANÁ, 2004, p. 18).

Na década de 1970, os migrantes ocuparam os vazios demográficos do vale do rio Ji-Paraná, ao longo do eixo da BR 364, dedicando-se à agricultura e à pecuária, fazendo, com isso, a economia de Rondônia evoluir. Nesse período, Ji-Paraná teve um dos maiores fluxos migratórios da sua história, sendo o momento em que as pessoas vinham em busca de posses de terra distribuídas pelo INCRA. Quando aqui chegava, parte dessas pessoas não conseguia a posse de terras, então, fixava morada na cidade, determinando seu desenvolvimento social, econômico e educacional, o que perpassou por grandes conquistas, como a construção e a organização arquitetônica da cidade.

Com o crescimento socioeconômico, a demanda educacional institucionalizada começou, muito timidamente, a ser implementada pela comunidade local. Nesse momento histórico, a estrutura, embora precária, já se aproximava da constituição física de uma escola como conhecemos hoje, diferentemente dos relatos de 1930: “as primeiras escolas implantadas

na cidade de Ji-Paraná foram: Escola Gonçalves Dias em 1970 que era conhecida como Grupo Escolar, o Colégio Marechal Rondon em 1971 e a Escola Júlio Guerra em 1972” (DUTRA, 2013, p. 7).

Dessa forma, ao governo brasileiro só restava oficializar as escolas já criadas e, a partir de então, efetivar a contratação dos que por elas respondiam, assim como dos docentes que nelas encontravam-se em exercício. Esses docentes, na época, eram leigos, sem formação mínima para lecionar, o que exigiu do Governo Federal programas de capacitação e habilitação para a docência e a construção de prédios escolares para que houvesse garantias mínimas estruturais para o andamento dos trabalhos.

As exigências por habilitações, capacitações e dignidade no exercício da profissão fizeram com que um maior número de escolas fosse construído. Adentrando nesse contexto, trataremos de alguns aspectos a respeito do Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, local lócus da nossa pesquisa.

6.2 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARECHAL RONDON: CONTEXTO HISTÓRICO

Conhecer um pouco da história do Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon provoca em nós, de certa maneira, um desvelamento das características do Curso de Magistério que foi ali oferecido, e também nos leva a compreender as ações e os fatos que conduziram o seu percurso no período de sua vigência. Isso porque, “o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73).

O Colégio Normal Marechal Rondon foi fundado no ano de 1970, no primeiro distrito⁹ do município de Ji-Paraná, através do Decreto nº 603, oferecendo o curso de regentes de ensino. Contemplando a formação de professor primário, foi instalado, em 1976, o curso de 2º grau com habilitação em Magistério, oportunizando aos que se interessassem em adquirir uma profissão através de um curso profissionalizante, que pudessem fazê-lo sem a necessidade de

⁹ O termo “distrito”, em Ji-Paraná, tem dois significados: distritos como Nova Colina e Nova Londrina; e os da cidade. A cidade é dividida em dois distritos, e estes são divididos pelo rio Machado, o qual possui duas pontes – a que conecta os distritos e a do anel viário. A parte mais antiga da cidade é o centro do Primeiro Distrito, onde surgiram as primeiras casas, a primeira igreja católica e onde está o primeiro shopping center da cidade. Após o centro, as pessoas foram para o Segundo Distrito, que possui um centro comercial maior (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ji-Parana>. Acesso em: 23 set. 2020).

sair do seu município. Embora a primeira turma de Magistério só tivera início no ano de 1976, nossa pesquisa considerou todo o processo documental e burocrático que culminou na criação da Escola, ação que teve início no ano de 1970, para que o curso fosse implantado no IEEMR.

Com a Lei nº 5.692/71, foram criados os cursos técnicos profissionalizantes e, dentre eles, encontrava-se o curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, voltado para a formação de professores para as séries iniciais.

Em 1970, o governo nomeou nove especialistas para elaborar a reforma. O anteprojeto ficou pronto em dois meses. Em junho de 1971, chegou ao Congresso. A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e acadêmico para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692. O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (SENADO FEDERAL, 2017).

De acordo com a Figura 3, as instalações escolares eram precárias, ou seja, eram construídas de acordo com a necessidade da comunidade que migrava para Rondônia buscando fixar morada às margens dos rios, no caso de Ji-Paraná, às margens do rio Machado.

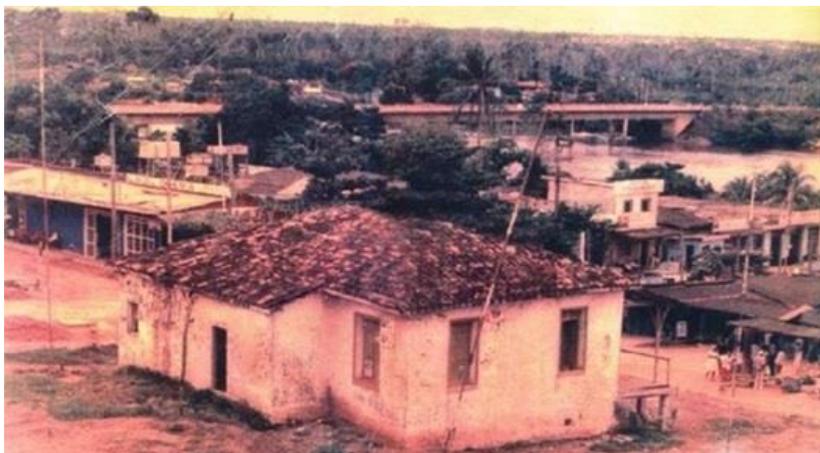
Não havia professor com formação adequada para trabalhar com as crianças, e as pessoas que o faziam eram aquelas que vinham de outros estados do Brasil e dominavam somente leitura, escrita e cálculos básicos.

Com o aumento da população, esta passou a exigir escolas e professores, gerando a contratação imediata, em muitos casos, daqueles que se dispunham a exercer a função de professor. A contratação ocorria via entrevista, convite de amigos ou autoridades, teste de seleção. Ainda que muitos professores viessem já titulados, grande parte dos que ocuparam essa função não possuíam a devida habilitação profissional, sendo identificados e inseridos na categoria de professores leigos no sistema educacional. A contratação ocorreu particularmente nos municípios recém-criados, decorrente de políticas de colonização, chegando a ter, segundo informações não oficiais, à época, em torno de 80% dos professores nessa condição (BORGES, 2001, p. 44).

Nesse contexto, o desejo de ensinar as crianças que ali viviam, dando-lhes oportunidades da comunicação formal, do saber calcular, do domínio do ler e escrever as tornou integrantes legítimas da sociedade, pois

Cada palavra possui significado (s) que é (são) construído (s) a partir das experiências vivenciadas pelos membros da sociedade e legitimados por ela de modo que todos aqueles que passem a se integrar nessa sociedade necessitam assimilar tais significados e incorporá-los (DALCIN, 2012, p. 55).

Figura 4 - Centro de Ji-Paraná em 1972, instalações da Escola Marechal Rondon



Fonte: A Colonização de Rondônia, terras de pioneiros – News Rondônia Portal de Notícias.

As instalações da Escola Marechal Rondon eram precárias. As salas de aula eram pequenas, simples, não havia ventiladores instalados e a cozinha ficava ao lado das salas de aula, sendo que à sua volta tinha uma calçada onde os alunos merendavam. Em 1973, a direção responsável pela escola conseguiu que os alunos pudessem fazer as aulas de educação física no ginásio de esportes Gerivaldo José de Souza, “Gerivaldão” que fica em frente à escola, do outro lado da BR 364, no centro da cidade.

De acordo com narrativas de funcionários, em meados da década de 1980, a escola conquistou um espaço coberto com chão de cimento para servir como quadra da escola para as atividades educacionais e para as celebrações comemorativas e festivas. O espaço que as instalações ocupavam no terreno era mínimo, então, uma pequena parte dele foi cedida para a construção da atual instalação da CRE.

Em meio a todas as adversidades daquela realidade, e de acordo com a entrevistada Bonin, “*os professores estavam ali dispostos a ajudar, com palavras, um sorriso. Íamos para a escola pôr a mão na massa, sabíamos o queríamos*”. A aula tinha duração de 45 minutos. Cada setor da escola realizava sua função sem muita interação entre os pares, portanto, não havia união entre a equipe diretiva e corpo docente. Todos tratavam com o aluno, mas isoladamente.

A região da atual Ji-Paraná, nas décadas de 1980 e 1990, foi o destino de uma grande quantidade de famílias migrantes vindas da região Sul do país em busca de terras gratuitas ou

mais acessíveis. Isso foi a causa de ter surgido uma enorme necessidade local de formar professores para a pré-escola e séries iniciais do primário.

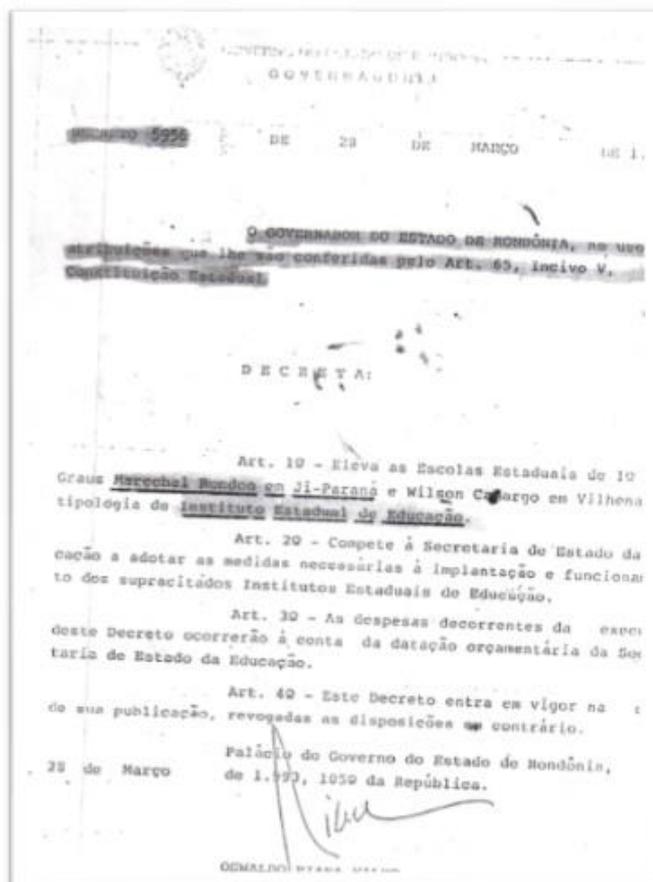
Com uma demanda que só crescia pela necessidade de profissional docente no mercado de trabalho, a adesão ao curso profissionalizante tornava-se cada vez maior. A escola Marechal Rondon era a única a oferecer essa formação, então, de acordo com o professor Souza, nosso entrevistado, a equipe diretiva à frente das atividades da escola pensou, planejou e articulou uma reestruturação na tipologia da escola para, futuramente, torná-la um centro de formação de professores, tanto em nível médio como em nível de graduação.

Devido à carência de professores no município, principalmente no ensino de 2º grau, o professor Souza, na condição de um dos membros da equipe diretiva da escola, estava lotado em sala de aula como professor de Matemática no Curso de Magistério. E como membros dessa equipe diretiva, elaboraram, primeiramente, uma solicitação ao Governo do Estado junto à SEDUC para que a escola passasse à condição de Instituto.

No início, quando eu ainda estava como vice-diretor, nós lutamos para transformar a escola M.R em instituto. O Estado não deu andamento ou não quiseram devido eles saberem como era grande responsabilidade manter uma universidade estadual, pois, para que de fato acontecesse às mudanças que estávamos solicitando, necessitava-se fazer modificações na legislação estadual, transformando o Marechal Rondon em curso de nível superior voltado para o ensino. A primeira etapa foi promissora. Em 1993, o aceite da parte do Estado em passar da condição de colégio Marechal Rondon para instituto Marechal Rondon foi realizado. Porém, posteriormente, negaram as demais petições iniciais (Souza).

Eis que o Colégio Normal Marechal Rondon passou à condição de Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, através do Decreto nº 5.956/93, conforme Figura 4. Sendo assim, embora a instituição tenha adquirido uma nova condição legal, não foi alcançada a pretensão inicial da equipe, que era tornar o IEEMR um centro universitário estadual de formação de professores. Entretanto, surgiram promissoras oportunidades de reformas e ampliação das estruturas do instituto, tornando-o um ambiente receptivo e agradável tanto para estudar como para trabalhar. Isto é, acolhedor ao aluno e ao professor, enfim, à toda comunidade escolar e local.

Figura 5 - Decreto de mudança da tipologia do colégio Marechal Rondon para Instituição Estadual

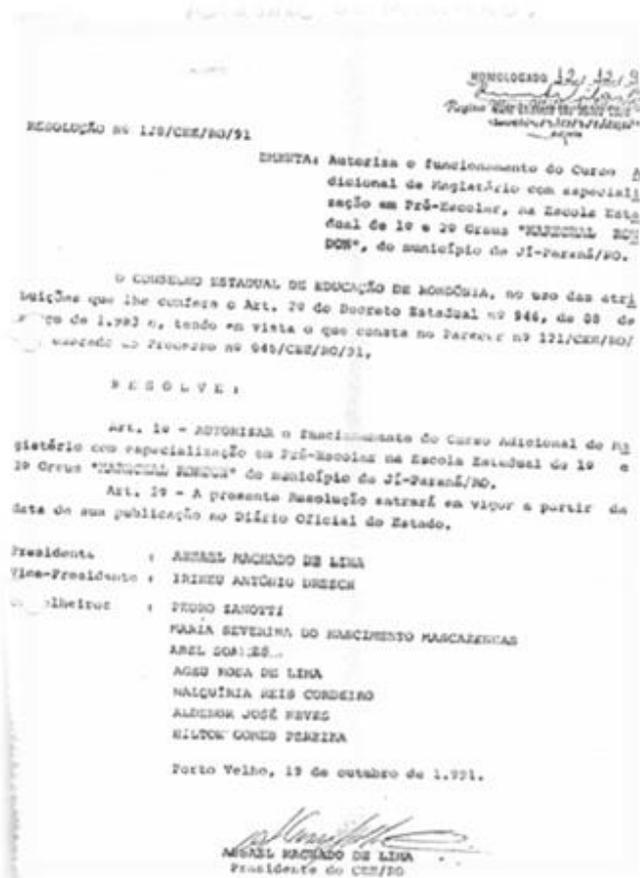


Fonte: Acervo do IEEMR.

O Decreto de instituição do IEEMR ocorreu durante a administração do então Governador Oswaldo Piana Filho, e junto com a nova nomenclatura ocorreu, também, uma mudança no currículo do Curso de Magistério. De acordo com nossos entrevistados e com as informações no projeto do próprio Instituto, em 1994 o Curso de Magistério passou a ter uma matriz curricular com quatro séries – desejo da direção do IEEMR vigente na época e solicitado por vias documentais –, o que ocorreu através do consentimento do Estado dado pela Resolução nº 128/CEE/RO/91, encontrada no Anexo B, promulgada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Rondônia para oferecer a Especialização em Pré-Escolar.

A partir dessa resolução, a equipe diretiva ousou peticionar o direito de ofertar, também, as especializações em Matemática e Língua Portuguesa, comprovando, por meio de documentos, que possuía estruturas pedagógica (corpo docente completo e equipe pedagógica) e física para efetivar o solicitado. Nesse quarto ano, o curso passou a ofertar as especializações em Matemática, Língua Portuguesa e Especialização em Pré-Escolar, em que o aluno optaria pela área que tivesse mais afinidade.

Figura 6 - Aprovação de funcionamento do quarto ano do Curso de Magistério



Fonte: Acervo do IEEMR.

Conforme está demonstrado na Figura 5, fica evidente que a primeira especialização do curso do quarto ano foi a Especialização em Pré-Escolar, embora todas elas tenham sido ofertadas simultaneamente, com início no ano de 1994.

Em 08 de março de 1997, o IEEMR realizou uma cerimônia convidando toda a comunidade local para a reinauguração de suas novas instalações, de acordo com Figura 5. “A fotografia passa a ser objeto de análise, deixa de ser uma cópia do real e passa a ser representação de uma realidade, cuja compreensão depende de informações que não estão nelas expressamente contidas” (DALCIN, 2018, p. 21). Nesse contexto, a realidade cultural daquela comunidade era, provavelmente, de participar ativamente de eventos que marcavam a prosperidade do município, uma vez que o crescimento qualitativo do mesmo não somente geraria conforto à comunidade local, como também agregaria valores sociais e econômicos, atraindo mais pessoas que aqui desejassem viver.

O IEEMR participava anualmente dos desfiles de 7 de setembro com sua equipe de fanfarra, cujos alunos empenhavam-se em fazer o seu melhor, como relataram o professor Souza e a egressa Antunes. Os desfiles de 7 de setembro, na década de 1980, eram temáticos,

isto é, cada instituição poderia abordar um tema educativamente relevante que agregasse significado para o progresso social da comunidade. Nesse contexto, o sentimento patriótico e moral despertava naquela geração de alunos o desejo de exprimi-los à comunidade de maneira que ficassem marcados aqueles momentos que, sem dúvida, ficariam cravados na história, pois, “em certos meios e em certas épocas, a história se conceituou e ideologizou” (LE GOFF, 1990, p. 23).

Figura 7 - Reinauguração das instalações do IEEMR



Fonte: Acervo do IEEMR.

Atualmente, as instalações do IEEMR estão mais bem estruturadas, com os espaços abertos arborizados, gramados e com praça interna planejada para que os alunos possam usufruir de um ambiente agradável. Quanto às salas de aula, são as mesmas do dia da inauguração, mostradas na Figura 5. Porém, com o passar do tempo, sofreram várias reformas para que não se deteriorassem como aconteceu com outras instalações de escolas estaduais no município. Na figura 7 é apresentado o convite da reinauguração.

Figura 8 - Convite de reinauguração do IEEMR



Fonte: Acervo do IEEMR.

Em meio a muitas dificuldades, os profissionais em Educação, assim como na contemporaneidade, mobilizavam-se para que algo ficasse melhor em relação aos espaços físicos das escolas e nos quesitos remuneração, aperfeiçoamento profissional, diálogo com a comunidade, dentre outros. O convite representava uma grande conquista para aqueles profissionais, uma vez que os constantes momentos em que o corpo docente e os diretores do IEEMR reuniram-se para dialogar e para redigir documentos de solicitação à SEDUC para que acontecesse a reforma do prédio e tudo que a ele pertencia, eram essenciais para o bom andamento das atividades escolares. Realmente, foi um avanço para a Educação em Ji-Paraná.

Com as novas instalações em 1997, o Curso de Magistério, aos poucos, foi se encerrando. A última turma findou no ano de 2001, deixando muitas saudades pela forma como as aulas eram trabalhadas, com competência e objetividade. Entretanto, de acordo com Lima (1993), a perda maior seria para os estudantes de classe econômica baixa, que não acessariam mais facilmente à academia: “foi um ato impensado daqueles descompromissados com a educação e que desconhecem os interesses maiores da comunidade” (LIMA, 1993, p. 79).

Fazendo uma analogia da situação acima e o contexto educacional da sociedade atual, há semelhanças, pois, embora existam reais progressos conquistados, atos e atitudes impensados ainda persistem, talvez por ingenuidade, ou com a intenção de não permitir que a nação brasileira se torne crítica e esclarecida, isto é, independente e livre.

Em 1998, a diretora decidiu que o Instituto Marechal Rondon deveria ter guardado em sua posse uma planta baixa do antigo prédio antes das novas instalações, uma vez que a mesma possuía um esboço muito simplório. Então, pediu ao professor da disciplina de Matemática da época que o reproduzisse para o papel vegetal; e ele assim o fez. Atualmente, esse desenho da planta baixa das antigas instalações, ou seja, do prédio antes da reinauguração do atual, está em posse da atual diretora do Instituto.

6.3 CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM JI-PARANÁ

Na década de 1970, os cursos profissionalizantes oferecidos em nível de 2º grau estavam divididos por áreas de conhecimento ocupacionais. Cada escola estadual ficou responsável por um determinado curso profissionalizante. O IEEMR assumiu o curso de formação de professores, o Magistério, a exemplo do curso de Contabilidade, alocado na Escola Estadual Julho Guerra, localizada no segundo distrito de Ji-Paraná.

Em 1975, o IEEMR abriu matrículas para a primeira turma de Magistério, que se denominava “Pedagógico”, termo esse que foi usado até o ano de 1978. Em 1979, a nomenclatura do curso passou a ser “Formação Específica de Professores”, sofrendo nova modificação no ano de 1983, para “Magistério”, de acordo com os vários decretos e pareceres publicados pela Coordenadoria Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), sendo esse último e definitivo o Decreto nº 068/1983.

Em toda sua vigência, passaram pelo curso 3.862 alunos, sendo que 3.341 formaram-se professores de séries iniciais. Dentre os alunos que estudaram o Curso de Magistério, 3.609 eram mulheres e 253 eram homens. O Curso de Magistério vigorou do ano de 1976 ao ano de 2001, isto é, permaneceu contribuindo com a formação de professores no setor educacional brasileiro durante 25 anos – anos estes que nossos entrevistados relataram com saudades de toda a estrutura organizacional, curricular, metodológica e didática dos professores, assim como dos instrumentos de ensino que aprenderam.

Embora os contextos educacionais em Rondônia e em Ji-Paraná estivessem um pouco aquém das realidades das outras regiões do país, como a Sudeste e a Sul, a questão do gênero

nos cursos de formação de professores equiparava-se com o restante do país, fortalecendo, localmente, a feminização do ensino, uma vez que o público feminino encontrava-se maciçamente nesse contexto e poucos homens interessavam-se pela profissão. Com o passar do tempo, a história nos mostra que esse processo foi se acentuando até o presente, pois, “como o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica” (LE GOFF, 1990, p. 203). No entanto, é muito preocupante, também, que o gênero feminino está começando a demonstrar desinteresse pela profissão docente.

Até meados do século XX, os homens migravam, abundantemente, para outros setores profissionais mais atraentes financeiramente, inclusive em Rondônia, lidando com a terra no plantio ou até mesmo na criação de bovinos. Eis, então, que a profissão docente ficou maciçamente à disposição da mão de obra feminina, cujo profissional era e é desvalorizado social e economicamente.

Na segunda metade do século XX e início do século XXI, em um contexto totalmente globalizado, percebemos que as mulheres estão migrando para outros setores mais atraentes e valorizados. Provavelmente, essa realidade não pertence somente a Ji-Paraná, ou será que sim? Le Goff (1990, p. 353) classifica essa busca de atração econômica, de decadência: “antes de a história econômica conquistar um lugar de destaque na ciência histórica do século XX, raramente no passado os critérios econômicos foram considerados como indícios importantes da decadência e muito menos como a sua causa”. Embora a profissão docente esteja um pouco desvalorizada, permanece dotada de extraordinária nobreza e beleza.

Nesse contexto, a equipe de professores formadores no Curso de Magistério era constituída, aproximadamente, 90% de mulheres. Do mesmo modo, a função de diretor da escola, de um total de sete, cinco foram mulheres. O convite para administrar a escola sempre partia do representante de ensino do Estado a algum professor ou professora da equipe, e esse professor tinha livre arbítrio para optar, caso aceitasse, em permanecer nas duas funções: diretor da escola e professor em sala de aula.

Para que os alunos não ficassem desassistidos, devido a carência do profissional docente, a maioria que aceitava assumir a administração da escola permanecia, também, em sala de aula. Havia um grande comprometimento desses profissionais: “*era como se fosse uma extensão de nossa própria família. Não podíamos deixar nossos alunos desamparados*” (Souza).

Os professores que lecionavam no Curso de Magistério eram todos imigrantes, advindos de todas as regiões brasileiras, e possuíam formação adequada para o exercício docente em sua

correspondente área de conhecimento. Todavia, para suprir as necessidades de ausência de professores em disciplinas de áreas afins, assumiam disciplinas que não cabiam em suas especificidades. Como, por exemplo, o professor com habilitação em Matemática que precisava assumir aulas de Biologia, dentre outros casos semelhantes – um contexto educacional que evoluiu muito quando observada a realidade das primeiras famílias que aqui chegaram, ou seja, seus filhos não possuíam escolas e quem se punha a ensiná-los eram donas de casa que possuíam o mínimo dos saberes escolares.

Até a década de 1990, os professores não utilizavam livro didático. Antunes, em entrevista, relata que a maioria dos alunos não podia comprar livro devido a situação financeira escassa, então os professores lecionavam sem livro didático, mas exploravam muito o lúdico nas aulas. O professor Souza refere que, em sua perspectiva, o que tornava o ensino de qualidade envolvendo os alunos era a interação que existia entre os trabalhos das disciplinas gerais e as disciplinas de Didática. Como o professor Souza lecionava a disciplina de Matemática, interagiu com as professoras das disciplinas de Didática da Matemática e de Estatística aplicada à Educação – e, embora na época eles não soubessem, estavam praticando a interdisciplinaridade.

Os saberes tratados em cada disciplina se davam com muita rigidez e ordem. Consoante Bonim, a execução de qualquer atividade proposta pelo professor deveria ser realizada com excelência, sendo que os alunos faziam-na e refaziam-na até que o professor a aprovasse:

A professora de Didática Geral já pegou o meu caderno de estágio e jogou no lixo. Um caderno que para mim estava impecável! Tive que refazer tudo. Lá, eu aprendi a fazer plano de aula, descobrir os objetivos de uma aula para que a aprendizagem do aluno aconteça. Estudava à tarde e de manhã fazia observação. Eram de três a quatro meses, e não podia fazer nada na sala ajudando a professora. Era só observar! (Bonim).

Em uma pesquisa de cunho histórico, cabe ao investigador compreender o ocorrido sob a perspectiva da época, não do tempo presente, “isto é, mesmo distinguindo o que pensavam e faziam as pessoas em seu tempo, do que pensam e fazem as pessoas hoje, o pesquisador não pode deixar de realizar uma integração entre os dois níveis” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 71-72).

Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com o seu ambiente; recolocado no uso da época, do meio ou do autor; protegido sobretudo, quando sobreviveu por muito tempo contra o perigo, sempre presente, do contrassenso por anacronismo (BLOCH, 2001, p. 142).

Buscando não cometer o anacronismo enunciado por Bloch (2001), podemos inferir que, considerando o contexto que vivemos no presente, as leis que vigoram e que conhecemos atualmente, assim como os hábitos e costumes da geração contemporânea, a atitude daquela professora de Didática do estágio docente em jogar o caderno da aluna no lixo (porque não estava bom!) seria um ato tiranizador ou que a professora fosse uma déspota. Porém, naquele período histórico, naquele contexto, tal fato tanto era comum quanto legítimo nos moldes daquela legislação; e aos alunos, então, cabia refazer para aprender a fazer o seu melhor. Digo isso porque participei desse contexto escolar: meus professores ensinavam-nos muito bem, havia neles postura profissional de docentes, eram durões, exigentes, mas tinham muita humanidade no trato do ensino para com seus alunos. Se dificuldades eram percebidas na aprendizagem, retomava-se o ensino individualmente com cada aluno.

Ainda de acordo com as egressas Antunes e Bonim, em suas narrativas, os professores de Didática da Matemática e de Estatística Aplicada para o Ensino utilizavam metodologias que envolviam os alunos de forma a interagirem com os conteúdos estudados, que treinassem para a prática em sala de aula e a confecção e aplicação de materiais manipuláveis: *“a gente virava criança. Ia para o chão, até porque a professora dizia: vocês agora são crianças! E ela explicava que era necessário se colocar no lugar da criança para depois ir para trabalhar com os alunos. O Magistério traz o fazer da criança. Trabalhava a geometria com canudinho”* (Bonim). Dalcin e Silva (2019, p. 226), em relação a tal concepção, afirmam: *“assim, as práticas de ensino tinham por objetivo estimular a autodescoberta do aluno, mediante a realização de atividades voltadas para instigar uma postura investigativa, levando-o à experimentação, inclusive com a presença de materiais concretos”*.

6.4 DISCIPLINAS NO CAMPO DA MATEMÁTICA PRESENTES NO CURSO DE MAGISTÉRIO

O Curso de Magistério, desde sua implementação no IEEMR, teve duração de três anos. Nesse período, de acordo com os documentos obtidos da instituição para análise, houve diversas mudanças na carga horária das disciplinas do curso, e não somente isso: houve, também, a extinção de algumas disciplinas e a introdução de outras. Como o foco da nossa pesquisa são os conhecimentos matemáticos adquiridos através da formação no Curso de Magistério, elencamos as disciplinas do campo da Matemática que permearam o curso. Ressalvamos que

os valores demonstrados no quadro 4 fazem referência, por disciplina e por período de mudanças de carga horária das referidas disciplinas, durante toda a existência do curso.

Contudo, fazemos menção, ainda, às cargas horárias das disciplinas em alguns anos específicos, pois ocorreram mudanças significativas nas mesmas. Em 1976, a disciplina de Matemática tinha uma carga horária de 320 horas distribuídas em 540 dias letivos. Não existia a disciplina de Didática da Matemática, mas existia a de Estatística Aplicada à Educação, com 72 horas.

Quadro 4 - Disciplinas envolvendo a Matemática no Curso de Magistério

Nome	Período Anual	Carga Horária
Matemática	1975 - 1977	320 h
	1978 - 1981	180 h
	1982 - 1989	210 h
	1990 - 1993	200 h
	1994 - 1995	432 h
	1996 - 1998	252 h
	1999 - 2001	200h
Estatística Aplicada à Educação	1975 - 1977	72 h
	1978 - 1980	120 h
Didática da Matemática	1989 - 1995	60 h
	1996 - 1998	144 h
	1999 - 2001	140 h
Estágio Supervisionado	1975 - 1977	216 h
	1978 - 1980	210 h
	1981 - 1984	120 h
	1985 - 1989	200 h
	1990 - 1994	288 h
	1995 - 1998	216 h
	1999 - 2001	300 h

Fonte: A autora.

Em 1978, a disciplina de Matemática era oferecida nos dois primeiros anos do curso, com um total de 180 horas, enquanto que a disciplina de Estatística Aplicada à Educação, com 120 horas, era oferecida no segundo e no terceiro anos. Em 1981, não foi mais ofertada a disciplina de Estatística Aplicada à Educação, passando a vigorar, então, a disciplina de Didática Geral, com uma carga horária de 420 horas. Segundo as informações de egressas do curso que trabalham atualmente no IEEMR, a disciplina de Didática agregava os instrumentos metodológicos das diversas áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, permanecendo assim até o final da década de 1980.

No ano de 1989, a disciplina de Didática foi seccionada, transformando-se em diversas didáticas específicas por área do conhecimento, o que nos propõe “uma reflexão teórica, necessária ao trabalho histórico” (LE GOFF, 1990, p. 15) e que nos tenciona neste momento. A saber: consideramos que ao tratar os saberes matemáticos com especificidade, o curso ofertado

para formar professores oportunizava ao aluno expandir seus horizontes e, conseqüentemente, identificar sua identidade profissional, ou seja, escolher de maneira mais clara a especialidade que iria seguir. Por conseguinte, a disciplina de Didática da Matemática passou a existir, com carga horária de 60 horas.

No início do período vigente das disciplinas de didáticas, o curso estava desprovido de profissionais qualificados para atender a nova demanda. Consoante a egressa Antunes, os professores que lecionavam no curso dividiam as disciplinas entre eles por áreas do conhecimento afins; diretor e/ou vice-diretor iam para sala de aula também, mas ainda, vez ou outra, faltavam profissionais habilitados para trabalhar no curso. Como já mencionamos, o município era muito carente de profissionais docentes.

Figura 9 - Histórico escolar da aluna Antunes na conclusão do curso: 1988

Formação e Curso Anual		Curso Anual - 1988	
Formação 9/6 Registrário 1º Grau		E.F.S.G. Aluisio Ferreira 1ª - Paraná - Rondônia	
Língua Portuguesa Lit. Brasileira	210		
Língua Inglesa	60		
Educação Física/ Rec. e Jogos	270		
Educação Artística	30		
Geografia	120		
História	120		
E.N.C.	30		
O.S.F.B.	30		
Ensino Religioso	210		
Matemática	90		
Biologia	150		
Química	150		
Física	150		
Programa de Saúde	30		
TOTAL DE REGISTRAÇÃO GERAL	1	330	
Psicologia Educacional	60		
Psicologia Desenvolvimento	60		
Psicologia de Aprendizagem	60		
Sociologia Educacional	60		
História da Educação	60		
Filosofia da Educação	60		
Estrut. Func. Ens. 1º Gr. Est. Aplic.	120		
Didática Geral	120		
Didática Comunicação Expressão	60		
Didática Matemática	60		
Didática Integração Social	60		
Didática Ciências	60		
Técnicas de Alfabetização	60		
Literatura Infantil	60		
TOTAL DE FORMANDO ESPECIAL	990		
TOTAL DE REGISTRAÇÃO	372		
TOTAL GERAL	2	592	

ESTADO DE RONDÔNIA
Departamento de Educação Geral / SEDUC
Divisão de Registro Escolar
conforme Portaria MEC nº 520 de 26/11/88
Nº 7436/88
Registrado em 11/09/88 em 13
Ponte Velha - RO 14 de julho 1988
Registrado por [Assinatura]
VISTO: [Assinatura]

Fonte: Arquivo do IEEMR.

Observando a Figura 8, que retrata o curso no ano de 1988, quando se compara com a carga horária oferecida no início da década de 1970, é possível perceber que a disciplina de Matemática sofreu grande redução em sua carga horária e, conseqüentemente, os conteúdos foram também minimizados.

Vários alunos do Curso de Magistério o realizaram enquanto exerciam a profissão docente em escolas particulares e do município, devido a imensa demanda existente na época. Quando concluíam o curso em nível de 2º grau com habilitação em Magistério, estavam aptos, de acordo com a legislação existente, para atuar com a pré-escola e as séries iniciais de 1º grau,

e praticamente já estavam trabalhando, pois havia muita carência municipal em relação a esse profissional.

A Matemática ofertada no quarto ano, didaticamente, abordava os conteúdos voltados para as séries iniciais do primário. O professor em formação estudava os conceitos, teoremas e axiomas, bem como a construção de materiais e organizavam as maneiras como poderiam ensinar os conteúdos aos seus futuros alunos. Podemos verificar que as disciplinas do curso adicional em Matemática, referente ao quarto ano, eram todas voltadas para o aprimoramento do futuro profissional docente das séries iniciais.

Os conhecimentos matemáticos ofertados através do quarto ano adicional eram aprofundamentos que dialogavam com o futuro professor, “instigando provocações e anseios pela renovação do ensino de matemática para o nível primário” (DALCIN, 2019, p. 227), suprimindo dificuldades caso ainda existissem no decorrer do curso de formação docente.

A oferta do quarto ano era opcional ao egresso que concluiu o curso em data anterior a publicação da Resolução nº 128/CEE/RO/91, para que se aperfeiçoasse ainda mais. Contudo, era obrigatória ao aluno que ainda estava cursando o Magistério, cuja intenção era aprimorar o trabalho docente do futuro professor com maiores conhecimentos e competências ao exercício do ofício docente. Na ocasião, vários saberes matemáticos adquiridos no curso específico do quarto ano eram aplicados no fazer docente daqueles que já atuavam nas escolas particulares e públicas do município.

A Figura 9, na sequência, demonstra que os saberes matemáticos adquiridos no quarto ano eram munidos de profundidade e aperfeiçoamento, contribuindo para que a formação docente matemática do Magistério profissionalizante permeasse a eficácia do exercício profissional no ensino fundamental.

grau no IEEMR pode ser complementado com o quarto ano adicional, que foi legalizado em 1991, permanecendo vigente por quatro anos.

Figura 11 - Ficha de inscrição para o vestibular de uma aluna para cursar o quarto ano

GOVERNO DE RONDÔNIA
 EFPEG. "MARECHAL RONDON"
 VESTIBULAR SIMULADO
 INSCRIÇÃO Nº 33

Nome: Círcia Batista Rodrigues
 End: Rua T. 14 C/ São Luiz nº 261
 Bairro: Ipanema, Brasília
 Telefone: 421.1605
 Escolaridade: Magistério (2º Grau)
 R. G.: 362.429-958120

Cursos que deseja cursar:
 1º Magistério
 Adicional em Pré-Escolar
 Adicional em Matemática
 Adicional em Português

JI-PARANÁ, 02 de dezembro de 1991

Assinatura do Candidato

Fonte: Arquivo do IEEMR.

De acordo com o professor Souza, a ideia era oferecer um curso de formação de professores com o máximo de qualidade possível, aprofundando o conhecimento nos saberes de preferência do aluno.

O currículo do curso de 2º grau com habilitação em Magistério sofreu mudanças no decorrer de sua existência. Ora era mais denso, ora era mais tênue na carga horária da disciplina de Matemática e das Didáticas da Matemática. Sofreu, também, variações na nomenclatura das disciplinas.

Observando a matriz curricular de 1994 é perceptível que a carga horária destinada à disciplina de Matemática, dentro do currículo do Curso de Magistério, era de 432 horas, disciplina essa que era parte do núcleo comum do referido curso e foi assim estabelecida por intermédio da Lei nº 5.692/71. Em contrapartida, as matrizes curriculares implantadas nos anos de 1996, 1997 e 1998 apresentavam uma carga horária da disciplina de Matemática de 252 horas, ou seja, percebe-se uma diminuição de quase 42%. Em 1994, a disciplina de Matemática foi oferecida durante os quatro anos letivos do curso. Nos anos de 1996, 1997 e 1998, a mesma disciplina foi oferecida somente na 1ª e 2ª séries do curso. Com relação às disciplinas de Estatística Aplicada à Educação e Didática da Matemática, ambos os currículos permaneceram com as ofertas das mesmas cargas horárias, respectivamente, de 72 horas e 144 horas.

Dispomos de maneira propícia à visualização as informações mencionadas acima no Quadro 5.

Quadro 5 - Mudança de carga horária na disciplina de matemática no curso de magistério

Ano (grade curricular da Disciplina Matemática)	Carga horária (horas)
1994 – 1995	432
1996 – 1998	252

Fonte: A autora.

No ano de 1993, segundo Souza, o currículo do Curso de Magistério era bastante rígido e completo e, dessa maneira, podia-se obter uma excelência em qualidade na formação de seus futuros professores:

O currículo, no ano de 1993, era bastante rígido. A carga horária de Matemática era de, aproximadamente, acho que umas 270 horas no curso todo. Tinha Didática da Matemática e Estatística Aplicada para o ensino, e eu trabalhava matemática de Ensino Médio, mas, de forma associada com o professor de Didática da Matemática, com intenção voltada para somar e juntos atendermos as dificuldades dos alunos. Era uma parceria que dava muito certo, pois, dessa maneira, conseguíamos sanar grande parte das dificuldades dos alunos (Souza).

Os currículos educacionais sofriam modificações porque as estruturas educacionais, mundialmente, passavam por mudanças significativas. Os pensamentos e as ideologias dos chefes de nações, a respeito da educação, visavam uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, cujos eventos aconteciam desde o final da Monarquia no Brasil. Em relação ao início do capitalismo no mercado mundial e as demandas por uma efetiva democratização de acesso ao conhecimento em todos os seus níveis, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 13) referem: “os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”.

Uma definição acerca da importância dessa relação intrínseca entre o que ocorre global e o que ocorre localmente é definida por Chartier (2010, p. 57) como:

A união indissociável do global e do local levou a alguns propor a noção de “glocal”, que designa com correção, se não com elegância, os processos pelos quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e em um lugar concretos.

Por consequência, mesmo uma região jovem e bonançosa como Rondônia, e ascendente em desenvolvimento populacional e demográfico, acabava, vias de fato, sofrendo as influências das mudanças mundiais que, de forma tardia e lenta, terminavam chegando aqui numa relação intrínseca entre o global e o local. Dessa forma, percebe-se que os currículos analisados mostravam que a desvalorização do ensino aumentou no decorrer dos períodos decenários, ou a cada dois decênios, ou que seja até em cinco decênios. De fato, pode ser que trilhamos um caminho de decadência do ensino na formação de professores ao tornar os currículos mais enxutos e menos exigentes em nome da modernidade mundial e globalizada.

Embora o Curso de Magistério para formar professores na modalidade profissionalizante em nível de 2º grau tenha sido extinto com a implementação da Lei nº 9.294/96 em todo o país, permanecendo ofertado, em um outro formato, como “assistência docente”, em alguns Estados federativos, o certo é que deixou marcas identitárias profissionais profundas da docência nas histórias de vida daqueles que o experienciaram na época. De acordo com a colunista Laura Mattos, da Folha de São Paulo (MATTOS, 2020), a proposta do Governo de São Paulo, por exemplo, é utilizar essa modalidade de ensino para o cargo de assistência docente:

O curso se chamará Técnico em Educação e será uma das opções dos itinerários formativos oferecidos pelo novo ensino médio. O plano é que forme profissionais para diferentes funções nas escolas, como assistente de professor. O antigo Magistério também era uma das opções do ensino médio, que antes tinha outros nomes, como segundo grau ou colegial, a depender da época. A diferença é que formava professores, e não assistentes, do infantil e fundamental I (pré-escola e primário), sem a necessidade de diploma universitário (MATTOS, 2020, p. 7).

A LDB nº 9.394/96 deixa evidente que há necessidade de formação universitária ao que se trata de trabalho docente. O IEEMR permanece, até a atualidade, contribuindo com a educação local. Ao longo do tempo, vieram outras escolas, contudo, o Marechal Rondon era a única instituição que oferecia a habilitação em Magistério no município de Ji-Paraná.

Partindo da conjectura de que é necessário discutir e compreender o contexto por meio de sua historicidade, pois “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25), trazemos, então, a partir desse olhar histórico, um pouco da trajetória dos alunos que cursaram o Magistério no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon.

6.5 TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO IEEMR

Grande parte dos alunos que optou em estudar o Curso de Magistério pertencia às famílias de imigrantes que vieram em busca de ascensão econômica. Isto significa que muitos eram desprovidos economicamente e, ao chegarem a Ji-Paraná, alguns ainda crianças, outros já adolescentes ou jovens, não conseguiam acesso à escola facilmente. Expectativas frustradas para alguns que ficaram e enfrentaram a realidade de um local desconhecido e desprovido do básico – como água encanada, energia elétrica, ruas abertas –, e que não existia a possibilidade de retornarem à sua cidade de origem, pois não tinham recursos financeiros para isso. Outros se depararam com a região menos inóspita, isto é, mais desenvolvida por chegar em um momento mais adiantado do contexto histórico do município.

De acordo com as narrativas de testemunhas, na década de 1980 a realidade local, no que diz respeito ao ambiente, era hostil, mas, no que se refere à realidade do contexto social, era muito solidário e hospitaleiro no trato de uma família com a outra, embora as distâncias as impedissem de manter uma comunicação mais próxima e diária. As famílias iam construindo suas histórias de vida transformando o local onde sua inserção estava presente; assim, “o homem delibera, a natureza não; a história humana tornar-se-ia sem sentido se negligenciássemos o fato de os homens terem objetivos, fins, intenções” (VEYNE, 1968 *apud* LE GOFF, 1990, p. 18). A maioria das famílias que migrou para Ji-Paraná veio das regiões Nordeste e Sul, em demorado, do Sul (em especial o Estado do Paraná), e algumas da região Sudeste, excepcionalmente de Minas Gerais.

Grande parte dos alunos do Curso de Magistério era do sexo feminino, de famílias pobres que não tinham a intenção de escolher o exercício da docência como profissão. Ingressaram no curso por variados motivos, dentre eles citamos: o desejo dos pais que sua(s) filha(s) se tornassem professoras ou que tivessem alguma formação profissional que não fosse o trabalho rural; alunos que tentaram estudar outro curso na época, mas não se adaptaram e, então, migraram para o Curso de Magistério; alunos que ingressaram no curso porque tinham o sonho e projeto de vida em seguir a carreira docente; dentre outros motivos.

A egressa Antunes narra que os alunos eram muito aplicados e que grande parte de sua turma dedicava-se a estudar e rever o conteúdo em casa. Eram esforçados e diligentes, tinham zelo e capricho com seus estudos; compromisso, segundo ela, era o termo adequado. Durante o período de estudos no curso, os alunos, em sua maioria, moravam a distâncias longínquas da localização do IEEMR, então, faziam uso de transporte coletivo, o único oferecido no município.

A egressa Antunes e algumas amigas, por exemplo, reuniam-se para ir até a Viação Ji-Paraná com a intenção de retirar seus passes de vale transporte (FIGURA 11), com o intuito de fazerem seu deslocamento dentro da cidade para o mês inteiro. Relatou, ainda, que a maioria dos alunos fazia uso desse recurso, uma vez que os pais não podiam pagar pelo transporte particular:

O Marechal Rondon ficava no primeiro distrito e eu residia no segundo distrito, no bairro Nova Brasília. Então, todo início de mês, eu e minhas amigas íamos à viação de ônibus coletivo do município para retirar nossos passes para todo o mês, realizando o percurso de casa ao instituto todos os dias de circular (Antunes).

Figura 12 - Passe de transporte coletivo do município



Fonte: Acervo do IEEMR.

Analisando as fontes documentais obtidas pelo acervo do IEEMR, houve picos de adesão ao curso, assim como houve picos de evasão. Por exemplo, na década de 1980, houve o maior número de matrículas no curso (aproximadamente, 1.600 alunos), mas na década de 1990, mais próximo ao final da mesma, houve um grande quantitativo de desistências (aproximadamente, 503 alunos). Nesse contexto, podemos considerar que “a história não só deve permitir compreender o presente pelo passado – atitude tradicional – mas também compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001, p. 44). Transformações sociais e econômicas estavam ocorrendo, provavelmente no mundo, no Brasil, chegando vestigialmente em Rondônia e em Ji-Paraná, o que nos leva a aceitar o pressuposto de que parte considerável dos alunos que concluíram o Curso de Magistério não seguiu carreira docente.

No final do século XX e início do século XXI, a profissão docente estava exacerbadamente desgastada, e continua, por enquanto. Não é possível relatar quais profissões seguiram todos os que concluíram o Curso de Magistério, devido não substanciar fontes palpáveis para tal afirmativa. O que é possível considerar, no momento, é que boa parte dos formados no curso ingressou na profissão docente, participando tanto da rede pública

(municipal, estadual e federal), como da rede privada de educação. Muitos deram seguimento em sua formação docente, cursando licenciaturas, pedagogia, especialização *lato sensu* e/ou *stricto sensu* com o intuito de aprimorar seu fazer docente com excelência.

Os alunos tinham um convívio harmonioso com seus professores, embora esses fossem muito exigentes, como determinava o rigor da época. Existiam diversos casos de dificuldades por parte dos alunos em tratar com a disciplina de Matemática, conforme pode ser vislumbrado no relato que segue:

Os professores eram muito atenciosos e prestavam atendimento dentro das nossas necessidades. Porém, nem todos os alunos possuíam facilidade para aprender a Matemática que estudávamos no Curso de Magistério. Vários alunos tinham muitas dificuldades e alguns não gostavam das disciplinas relacionadas à Matemática (Antunes).

A realidade da aversão à disciplina de Matemática acomete parte dos alunos em todos os níveis escolares, isto é fato. Logo, consideramos que tal evento, indiretamente, induz o estudante a escolhas profissionais afugentadas do cálculo ou de qualquer profissão que tenha relação com a Matemática. Entretanto, há que se considerar que o fazer pedagógico do professor, sua postura, sua atitude e seus saberes podem acentuar essa aversão à Matemática ou podem dissipá-la. Neste sentido, lidar com as carências de conteúdo do aluno, assim como com seus traumas trazidos de experiências com a Matemática ou com algum professor de Matemática que o marcou negativamente, é uma tarefa complexa, que exige do profissional um trabalho árduo, moroso, minucioso e que necessita, sobretudo, de paciência. Ou seja, “há uma ênfase na subjetividade no modo de tratar os saberes da profissão docente considerando contextos específicos e situados” (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2017, p. 56). Entendemos, pois, que a subjetividade docente não pode conter somente o trato dos saberes docentes; ela precisa ir além, atingir o ápice de como fazer o aluno chegar à apreensão desses saberes com satisfação e competência.

Os alunos do curso, em sua maioria, ao iniciarem na 1ª série do Magistério, tinham entre 17 e 20 anos de idade. Suas convivências eram harmônicas, mas havia grupos de vínculos amigáveis por afinidades de gostos e ideologias, embora muitos nem se atentassem para esse contexto. Em seu trabalho ‘Psicologia de Grupo e Análise do Ego’, o psicanalista Sigmund Freud (1856-1939) diz que a pessoa só pertence a um grupo quando entra num processo de identificação com os outros, ou seja, quando constrói laços emocionais com base em objetos reais ou simbólicos compartilhados.

Os futuros professores reuniam-se para conversar, debater sobre temas variados e realizavam passeios esporádicos proporcionados pelo IEEMR, como a colônia de férias, que se resumia em dois dias de acampamento para os alunos da 3ª série do Curso de Magistério em um sítio localizado próximo ao segundo distrito de Ji-Paraná. Lá havia treinamento de sobrevivência fornecido pelo professor da disciplina de Educação Física.

Diante dessas informações, aprofundemo-nos no contexto do fazer docente daqueles que, ao concluir o Curso de Magistério, tornaram-se professores de séries iniciais.

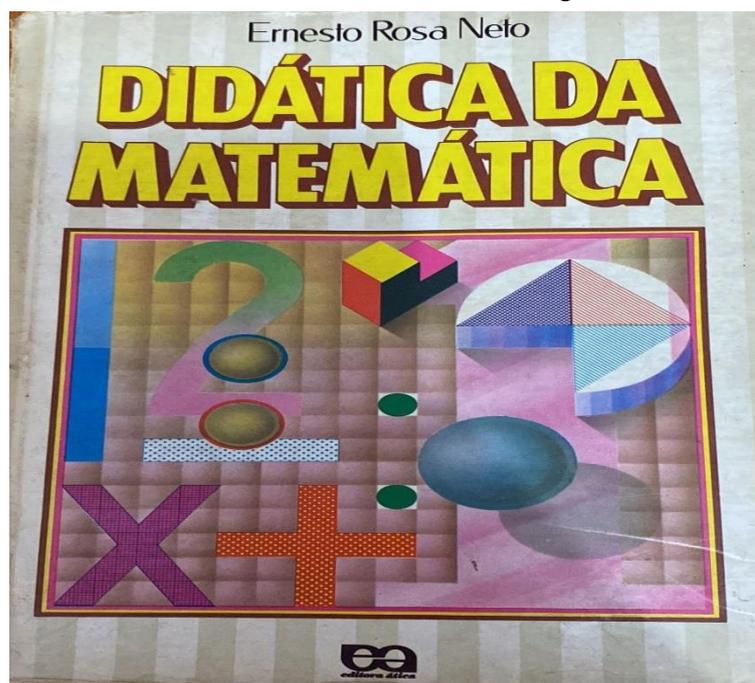
6.6 EGRESSOS: SABERES MATEMÁTICOS APLICADOS AO FAZER DOCENTE

Os saberes matemáticos adquiridos no Curso de Magistério tornam-se relevantes e de fácil aplicação na prática docente pela conjuntura dada através das teorias e das práticas realizadas tanto nas aulas de Matemática, quanto nas aulas de Didática da Matemática e de Estatística Aplicada à Educação. Os egressos tinham acesso aos conteúdos e às aplicações, isto é, às práticas de como utilizar os conhecimentos adquiridos.

No Magistério, tínhamos várias disciplinas, a maioria era voltada para o ensino, e a Matemática não era diferente. A professora Bete, que era bem aceita pela turma e que me marcou muito positivamente, nos direcionava para a quadra do Marechal Rondon e lá produzíamos materiais relacionados aos conteúdos matemáticos estudados na disciplina de Didática da Matemática. Depois que produzíamos esses materiais, tínhamos que apresentar na sala de aula para os colegas e para a professora. A aplicação do material produzido nos conteúdos que aprendemos da professora, em como ensiná-los aos alunos de séries iniciais (Antunes).

Os saberes matemáticos abordados nas aulas foram se aprimorando no decorrer do tempo. As tendências que predominaram em toda vigência do curso foram, inicialmente, o tradicionalismo e, posteriormente, o construtivismo. Em boa parte do curso se utilizou do livro “Didática da Matemática”, de Ernesto Rosa Neto, editado em 1988 pela editora Ática. Eram abordados saberes direcionados aos interesses da prática docente, ou seja, de como fazer para ensinar e de como ensinar.

Figura 13 - Livro utilizado durante o Curso de Magistério, década de 1990



Fonte: Acervo particular do professor Marlos Gomes de Albuquerque.

Os conteúdos matemáticos estudados envolviam um pouco da história dos povos egípcios com os números, os gregos, romanos e árabes sobre a importância da álgebra, o renascimento e a contemporaneidade. Tratava-se das primeiras noções matemáticas por meio de situações-problemas envolvendo a aritmética, mas somente com teoria. Após essa etapa, a professora de Didática da Matemática entrava com os conteúdos que envolviam a relação entre a matemática e a Psicologia, isto é, os quatro estágios no desenvolvimento lógico da pessoa humana, defendidos por Jean Piaget (1896-1980) na área da Psicogenética.

A ideia proposta por Piaget conduzia para a matemática concreta. Isso explica os relatos das egressas em confeccionar, durante as aulas, materiais que subsidiavam os respectivos conteúdos aprendidos, os quais, posteriormente, seriam ensinados no estágio supervisionado. Estudavam, de maneira acurada, o problema da avaliação segundo a visão da Psicologia, em que o futuro docente necessitaria considerar não somente o raciocínio lógico da criança e suas habilidades, mas também suas metodologias e práticas pedagógicas. A proposta oferecida pelo Curso de Magistério era que o profissional docente avaliasse os saberes apreendidos pelo aluno e seu próprio fazer pedagógico.

A aquisição dos saberes matemáticos durante o curso estava muito além dos conhecimentos teóricos. Durante as aulas de Didática da Matemática, agregavam-se a esses saberes a construção de cartazes, flanelógrafos (quadro revestido a feltro ou flanela, usado para nele se fixarem figuras, geralmente para se fixarem figuras, geralmente com velcro, álbum

seriado, quebra-cabeça aritmético, quadro paed, material cuisenaire, material dourado Montessori, blocos lógicos (Dienes), balança, mimeógrafo, relógio de sol, dentre outros elementos voltados para o ensino e a aprendizagem dos futuros professores de primeiro grau (séries iniciais). Após todo esse material ser confeccionado e correlacionado com suas respectivas teorias matemáticas, a professora de Didática da Matemática apresentava sugestões de atividades, tanto de aritmética quanto de geometria, voltadas para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, em forma de ‘siga o modelo’ e em situações-problemas, aplicando, desta forma, os materiais confeccionados.

Os saberes matemáticos inerentes à profissão docente e estudados na disciplina de Didática da Matemática eram reforçados e aplicados na disciplina de Estágio (Regência), através da orientação e supervisão da respectiva professora. Quanto aos saberes matemáticos adquiridos na disciplina de Estatística Aplicada à Educação, não foi possível o acesso, pois nada consta em arquivos documentais na escola. Também não conseguimos entrevistar egressos da década de 1970, período em que a disciplina foi ofertada, antes de ser substituída pela disciplina de Didática Geral.

A egressa Bonim relata que os conhecimentos matemáticos – mas não somente esses – adquiridos no Curso de Magistério a conduziram para atitudes de relacionar teoria e prática, aplicando-os no estágio supervisionado. Acrescenta, ainda, que a professora de Regência sempre dizia: “*seus alunos não são iguais, cada um aprende de maneira diferente*” e, dessa forma, sua conduta e postura profissionais sempre têm sido de ter esse olhar atento, desde aquele momento, de como cada criança aprende. Outra narrativa da egressa é sobre a confiança depositada na professora formadora, ou seja, quando surgia dúvida sobre como abordar algum conteúdo matemático durante a regência, ela sentia-se à vontade para perguntar à professora que, prontamente, sugeria ideias de cunho pedagógico relacionando a teoria com a prática:

Naquela época, a gente fazia estágio desde o 2º ano. Havia na escola a professora Conceição, que era muito rígida, e eu aprendi muito com ela. Aprendi a dinâmica de sala de aula e a fazer um plano de aula. Tinha a disciplina de Didática da Matemática e a disciplina de Matemática do ensino secundário. Foi no Magistério que passei a gostar da matemática. Eu já fiz graduação e pós, e não foi tão puxado quanto foi o Magistério (Bonim).

Sendo assim, quero trazer, na íntegra, uma descrição construída a partir das narrativas das experiências das minhas entrevistadas, ilustres professoras Antunes e Bonim, egressas do Curso de Magistério no IEEMR, e que, no contexto atual, continuam exercendo o ofício docente por fazerem parte, respectivamente, das esferas estadual e municipal da Educação Básica.

A formação docente recebida no Curso de Magistério em nível de 2º grau as fez perceber que se tornaram professoras de séries iniciais, com habilidades específicas de como “saber ser professora” no que se refere à postura profissional, ao domínio e controle da organização dos alunos em sala de aula, do saber se vestir adequadamente para o trabalho, de fazer recreações e atividades dirigidas, dentre outras atividades pedagógicas. Atualmente, ambas têm habilidades e discernimento para a elaboração e a manipulação de projetos na comunidade escolar. Segundo seus relatos, outras professoras conhecidas, que também cursaram o Magistério e atuam na profissão docente, possuem similaridades nos fazeres docentes.

A professora Antunes mencionou que enquanto estudava o Curso de Magistério, na 3ª série, ensinava um grupo de meninas carentes na Paróquia São José, com um contrato remunerado feito pela Prefeitura do município, pois não havia profissionais formados ainda. Já a professora Bonim começou a trabalhar como docente ao ingressar no Curso de Magistério, trabalhando com as 3ª e 4ª séries na rede privada. Diante dessa realidade, seus interesses, suas prioridades e seus objetivos eram todos voltados a apreender os conhecimentos e as metodologias ensinados por seus professores formadores em detrimento do ensinar com excelência aos seus alunos. Validamos essa afirmação ao constatar que,

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

O professor egresso do Curso de Magistério do IEEMR é, por excelência, o protagonista da ação pedagógica em sala de aula, por ter aprendido a base para ampliar seus métodos e suas técnicas inovadoras. Bonim, a este respeito, destaca que “*o Magistério faz você ter visão didática e pedagógica. Ele não te molda, faz você construir a sua prática e te capacita*”. Atualmente, enquanto professoras experientes que são, as egressas adquiriram maturidade docente reconhecendo que, em suas ações para ensinar, utilizam os conhecimentos adquiridos do curso, mas, também, das trocas de experiências com outros professores. Reconhecem que os saberes matemáticos ensinados às crianças em sala de aula não devem ser tratados somente com teoria e superficialidade – como se fossem desconexos da realidade; ao contrário, devem ser tratados com realismo e com o lúdico de forma conectada ao rigor dos conceitos matemáticos de saberes acadêmicos.

Antunes relata que, ao trabalhar na Escola Aluízio Ferreira com as séries iniciais (3ª e 4ª séries), tinha 20 horas semanais na sala de aula e 20 horas de planejamento. No horário de planejamento, preparavam materiais com cartolina, jogos matemáticos, elementos que facilitavam o trabalho de ensino e aprendizagem. Ela dizia que aplicar essa metodologia em sala de aula se deu, grande parte, através do Curso de Magistério, mas que aprimoravam cada vez mais o trabalho docente ao trocar experiências entre elas nos momentos de planejamento.

As experiências vividas no passado marcam nossas ações no presente, pois, dessa maneira, podemos perceber no que nos tornamos quando aprendemos e extraímos o que há de melhor delas. Assim, a professora Antunes relata uma dessas experiências que, provavelmente, a moldou na profissional docente notória que se tornou:

Realizei meu estágio docente na escola Aluízio Ferreira, que fica no segundo distrito. Isso foi em 1988. Esse período me ajudou muito, pois eu aprendi a ensinar a Matemática utilizando materiais confeccionados, montando jogos, entre outros recursos que nos foram ensinados no Curso de Magistério (Antunes).

A Figura 14 mostra um registro iconográfico da ação desenvolvida por Antunes.

Figura 14 - Professora Antunes com seus alunos em 1990



Fonte: Acervo pessoal da professora Antunes.

Todo o contexto do Curso de Magistério contribuiu, no decorrer da história, para que seus egressos se tornassem professores comprometidos com a educação atual e futura. Os saberes matemáticos adquiridos corroboraram para que essas profissionais docentes fizessem e façam a diferença no ambiente educacional em que atuam. Assim como as professoras Antunes e Bonim dedicavam-se em produzir materiais didáticos para auxiliar seus alunos na

compreensão dos saberes matemáticos, a professora Ruth Prudêncio da Silva (conhecida como Rutinha), que nos concedeu acesso ao seu arquivo pessoal de materiais pedagógicos produzidos nas aulas de Estágio Supervisionado em 1989, também era preparada, na época, por meio do ensino do Curso de Magistério com o ideal de que a criança, ao conceber a aprendizagem da linguagem matemática relacionada com materiais concretos, alcança mais facilmente a maturidade do raciocínio lógico dedutivo que o saber matemático requer.

A pesquisa nos levou à professora Rutinha através da professora Márcia Regina de Souza, primeira aluna a defender o mestrado em Educação Matemática neste PPGEM, e que também cursou o Magistério no IEEMR, juntamente com a professora Rutinha. Buscávamos mais materiais para engrandecer nosso trabalho, então, entramos em contato com a professora Márcia e ela mencionou que a professora Rutinha ainda guardava seu caderno de regência e talvez outros materiais. E foi dessa forma que conhecemos essa profissional de excelência e apaixonada pelo que faz.

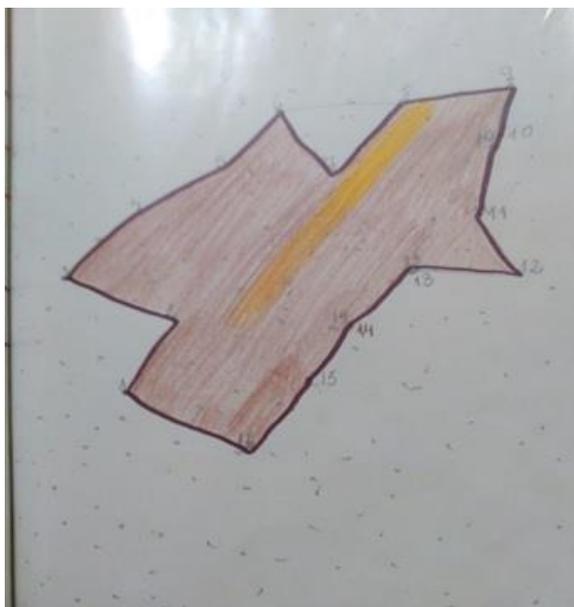
Dessa maneira, em um diálogo com a professora Rutinha no município de Porto Velho, onde reside atualmente, ela relatou que ainda utiliza essa prática de elaborar materiais matemáticos, ou mesmo construí-los juntamente com as crianças, com o objetivo pedagógico de fazê-las alcançar maior aprendizagem. A professora Rutinha mencionou que o Curso de Magistério feito por ela no IEEMR, entre 1989 e 1991, mudou sua vida, despertando em seu íntimo o desejo de se tornar professora de anos iniciais. Assim, ela permanece como professora alfabetizadora das séries iniciais em seus 29 anos de ofício docente, tendo iniciado sua carreira profissional no município de Ji-Paraná e, atualmente, é professora municipal em Porto Velho.

A professora Rutinha tem seu caderno de regência com todo o material que preparou para o estágio supervisionado na época, caderno esse que, para ela, traz muitos significados e recordações valiosas. Contudo, ela nos autorizou ao acesso a esse material para que pudéssemos trazer mais fontes históricas quanto aos saberes matemáticos. Um exemplo desse trabalho é a construção de figuras geométricas planas, conforme ilustração abaixo, em que, posteriormente, ocorreria a junção dessas figuras para formar um sólido geométrico espacial. Envolvendo esse material havia, ainda, a confecção dos numerais de 0 a 9 em forma de desenhos com carinhas, contextualizados com uma história em formato de diálogo entre eles sobre a origem dos números, que a própria aluna Rutinha produziu no 3º ano de Magistério, durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

Ela mencionou em nossa conversa que as orientações realizadas pela professora de Estágio não somente enriqueciam e estimulavam as ideias para boas aulas e aprendizagem dos alunos, como, de fato, contribuía para seu desenvolvimento e maturidade profissional. A

professora Rutinha acredita que o Curso de Magistério proporcionou mecanismos para que sua criatividade docente em relação aos saberes matemáticos permeasse os caminhos complexos do ato de ensinar por tanto tempo.

Figura 15 - Arquivo pessoal da professora Rutinha



Fonte: Acervo pessoal da professora Rutinha.

Albuquerque (2014, p. 206) também se refere a essa ação pedagógica para uma formação que prioriza o processo de ensino e de aprendizagem, mencionando que “o curso de formação de professores deve oportunizar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências de forma que se constituam como auxílio pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem”. Embora já tenham se passado 50 anos de ensino de formação de professores no Curso de Magistério profissionalizante, e que nos pareça ter ficado no passado da história da educação, essa metodologia de ensino teoria-construção-avaliação promoveu aprendizagens matemáticas significativas, formando professores que se conhecem enquanto docentes que são.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História nos reporta a reflexões conflitantes que incomodam pelo fato do contexto atual da nossa sociedade viver uma realidade conectada com influências do passado. Isto significa que na conjuntura educacional, que para nós é, desde sempre, o setor mais importante na vida humana dentro da sociedade, os conflitos e as diversidades de ideias não deixarão de existir.

Neste sentido, considerando a engrenagem histórica humana, o campo educacional e a formação docente sofrem constantes críticas e é por essas que as transformações ocorrem, constantemente, ano após ano, século após século. Essas transformações educacionais têm vestígios nas ideias que emergem das investigações até o presente momento realizadas. Ao que parece, o Curso de Magistério, embasado legalmente no seu nascimento com a Lei nº 4.024/61, tramitando pela subseqüente Lei nº 5.692/71 e findando seu ciclo com a LDB nº 9.394/96, permite-nos dizer que, apesar de alguns estudiosos do campo da educação afirmarem que esse curso não contribuiu veementemente para a qualidade educacional que tanto se buscava, fez com que o futuro professor fosse “adestrado” a procedimentos e metodologias bem definidas e limitadas, tolhendo-o em suas capacidades intelectuais, bem como em suas aptidões docentes, investigações científicas e potenciais acadêmicos. Percebe-se que, ao contrário dessa ideia, há afirmações de que, mesmo que o curso profissionalizante tenha surgido por estratégia do militarismo e do capitalismo voltado à industrialização, com mão de obra técnica, rápida e mecânica, contribuiu, sim, com grande significado ao que se propôs à época.

De acordo com a pesquisa histórica realizada, inferimos que aqueles que cursaram o Magistério profissionalizante relatam uma visão auspiciosa, exequível e segura no que se refere às disciplinas do curso, à carga horária e, principalmente, ao estágio supervisionado voltado para a matemática, isto é, o exercício docente na prática aplicando os conhecimentos matemáticos. Contribuiu, ainda, ao processarmos o entendimento das narrativas dos depoentes – o docente formador e as duas alunas egressas do curso – para o fator benéfico da reflexão, registrando suas lembranças, suas memórias, uma vez que os mesmos, ao narrarem suas histórias e suas práticas, também fizeram uma reflexão acerca de suas ações, motivando-se a consolidar, aprimorar ou mesmo rever métodos e atitudes como docente e como formador de professores, assim como o egresso enquanto futuro professor, também proporcionando autoconhecimento durante o processo de revisitar a sua própria história.

Nesse contexto, acreditamos que a História nos conduz, independentemente do que somos e a partir de qual lugar olhamos os nossos convívios sociais, à reflexão e à construção ponderada dos nossos atos, para que os resultados obtidos, sejam eles individual e/ou coletivamente, remetam-nos ao respeito e ao consenso mútuo.

Partindo dessa seara, consubstanciamos que nosso objetivo geral: **investigar quais foram os saberes matemáticos presentes na formação de professores do extinto Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon em Ji-Paraná (1970-2001)**, foi auferido a partir das narrativas dos depoentes, dos documentos, fotografias e ilustrações de caderno de regência, assim como da aquisição de todas as fontes históricas que corroboraram com o que se propôs esta pesquisa. Os saberes matemáticos aprendidos e apreendidos no curso de formação para professores, do IEEMR, por meio do Curso de Magistério de 2º grau, trouxeram-lhes: autoconfiança como profissionais; conhecimento teórico e prático do fazer pedagógico matemático; compreensão, percepção, visão e inspiração para criar matematicamente segundo às “necessidades” do aluno; enfim, tornarem-se profissionais que atuam na carreira docente visando a aprendizagem matemática de seus alunos.

A aplicação dos saberes matemáticos vigentes à época no país foi realizada no curso de maneira gradual, conforme o desenvolvimento da região local. A legislação que vigorava e suas respectivas reformas eram executadas e cumpridas a partir da organização da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Isto é, o Estado de Rondônia, que se encontrava em situação de desbravamento num período de apropriação de terras e acomodação social, tratava a educação, no que se refere à legislação nacional e aos saberes matemáticos e suas respectivas tendências, executando-as de maneira morosa. Essa realidade veio a se modificar somente no final da década de 1990, período de maior desenvolvimento e estabilidade social.

Os futuros docentes do Curso de Magistério receberam uma formação matemática envolvendo teoria, prática e psicologia, para que pudessem alcançar “maturidade matemática profissional” para ensinar com maestria.

Quanto ao nosso primeiro objetivo específico, que trata do contexto histórico da influência geopolítica que o Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon imprimiu em Ji-Paraná, é possível afirmar que o IEEMR auxiliou fundamentalmente para o crescimento intelectual da sociedade deste município através do curso de formação de professores. Observamos, por meio dos documentos adquiridos no acervo da instituição, que foi de grande relevância para as pessoas da comunidade local a oportunidade de uma formação profissional sem que tivessem a necessidade de se afastarem de casa ou de seus familiares. Ou seja, o IEEMR proporcionou aos cidadãos jiparanaense e da região, o exercício de uma profissão

pautada em uma formação de qualidade, configurando uma importante página para a história da Educação local.

Especificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do curso para ensinar as disciplinas de Matemática e de Didática da Matemática aos futuros professores foi o segundo objetivo específico adotado nesta pesquisa. Nesse sentido, os métodos e as vivências empregados pelos formadores contribuíram para se perceber que o Curso de Magistério ofereceu aos seus alunos um corpo docente formador que conseguia relacionar, harmoniosamente, a teoria e a prática, tornando as aulas compreensivas, agradáveis e aplicáveis nas aulas de regência. Além do que, em diversas situações, os docentes não somente utilizavam a confecção de materiais para empregar os conteúdos matemáticos, mas criavam, também, situações simulando realidades da escola em sala de aula do primário, em que os alunos assumiam o papel de professores e os colegas faziam o papel de crianças. Todas essas metodologias e esses recursos pedagógicos propostos estavam imbuídos de aprendizado pedagógico, isto é, aqueles futuros profissionais não estavam imaginando como é ser professor; ao contrário, vivenciavam ser professor, o fazer docente.

E, nesse contexto, nosso terceiro objetivo específico, que foi identificar as relações entre a formação matemática oferecida no curso somada a sua aplicação no estágio supervisionado, de onde, com base nas análises documentais extraídas do IEEMR e dos depoimentos relatados por nossos entrevistados, validamos a ideia de que os professores formadores de professores necessitavam apostar na metodologia didática pedagógica em aplicar, na prática, os saberes matemáticos ensinados na teoria, com a intenção de realizar uma formação mais completa possível, preparando-os para o momento do estágio supervisionado; isto é, não somente esperar pelo momento do estágio supervisionado, mas simular situações de sala de aula desde o início da formação, pois observar aulas não é o mesmo que dar aulas. E é fazendo que se alcança a maturidade do entendimento do quão complexo é o exercício da profissão docente.

No quarto objetivo específico propusemos enunciar as especificidades das mudanças curriculares ocorridas na vigência do curso, bem como as mudanças na carga horária das disciplinas das matemáticas. Tal objetivo nos fez perceber que o Curso de Magistério, ao ser implementado, denotava a peculiaridade de ofertar disciplinas que melhor contemplavam uma boa formação docente e, portanto, o currículo e a carga horária a ser cumprida eram densos – que, por ser um curso de formação de professores, consideramos apropriado. Contudo, ao analisarmos os documentos arquivados a que tivemos acesso, verificamos que no decorrer do tempo de vigência do curso ocorreram várias mudanças curriculares, mudanças nas cargas horárias das disciplinas de maneira geral e mudanças nas Matemáticas (que nos propomos

estudar nas minúcias). O currículo foi esgaldado e a carga horária reduzida; com isso, o curso sofreu grande perda, então, pressupomos que as últimas turmas, ao se formarem, provavelmente não foram contempladas com a mesma qualidade existente no início do curso.

Portanto, a maneira que os saberes matemáticos permearam a formação de professores do extinto Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR) em Ji-Paraná, sofreu profundas variações legais e curriculares, culminando na supressão de algumas disciplinas, assim como na carga horária das Matemáticas oferecidas no curso, provocando desgastes à formação docente.

A coleta de documentos e as entrevistas com pessoas que vivenciaram fatos ocorridos há aproximadamente 40 anos no contexto educacional do município de Ji-Paraná, tornou esta pesquisa agraciada com as riquezas que a História propicia. Foi possível adentrar nas diferentes etapas em que o curso passou: o quadro de professores formadores e suas metodologias, os perfis dos alunos (futuros professores), a forma como lidavam com os saberes matemáticos aprendidos, as realidades dos estágios supervisionados, as construções e reformas pelas quais a instituição passou, bem como relatar as histórias de vida dos entrevistados.

Como professora há 26 anos, com a primeira formação no Curso de Magistério no Estado do Paraná, senti-me honrada em realizar essa pesquisa por, finalmente, alcançar respostas para o que antes eram somente suposições feitas por mim. Sempre pensei que o Curso de Magistério me deu a formação mais adequada para ser professora, pois, lá, eu fazia o fazer docente e experimentava como era a sala de aula, desde o início do curso. Os conhecimentos matemáticos eram adquiridos de forma clara e simples, uma vez que eram “testados” no ato de dar aulas – embora fosse aos colegas de sala de aula –, ação comum nesse processo formativo, haja visto que também ocorria no Curso de Magistério do IEEMR, em Ji-Paraná.

Ao realizar as entrevistas e conhecer as histórias de Souza, Antunes e Bonim, e de também conhecer a professora Rutinha e trocar algumas ideias com a professora Márcia Regina sobre os fatos que envolveram o Curso de Magistério em nível de 2º grau em Ji-Paraná, deparamo-nos com realidades muito semelhantes à minha, quando concluí a formação recebida neste curso, no Paraná. Quiçá, os atuais cursos de formação de professores possam, em um futuro próximo, conciliar, desde o início, a teoria com a prática em uma dinâmica do fazer docente junto ao professor formador e aos colegas (futuros professores). Enfim, uma formação que busca por saberes que trazem dignidade ao homem e progresso à sociedade da qual ele faz parte.

Quem dera pudéssemos galgar todos os aspectos investigativos sobre o IEEMR e sua história, esgotando-os. No entanto, esse processo demandaria maior tempo do que dispomos

nessa etapa de curso de mestrado. Então, gostaria de externar alguns temas, tais como: um mapeamento com todos os egressos do Curso de Magistério; porque o Curso de Magistério foi extinto no Estado de Rondônia e em Ji-Paraná; traçar um paralelo educacional entre uma instituição de um dos Estados da federação que transfixou o Curso de Magistério no decorrer do tempo com o IEEMR, verificando as experiências formativas de seus educadores; dentre vários temas que ficaram latentes em mim, para que outros pesquisadores possam abraçar e avançar no processo da autenticidade da pesquisa educativa, tornando-a promissora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marlos G. de. **Da Formação Polivalente ao Movimento da Educação Matemática**: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ANDREOSSI, Viviane Beatriz Fernandes. **Aprendizagem da docência no curso de magistério**: construindo um processo. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ARCARI, M. **Educação em Rondônia**: uma contribuição para o seu estudo. 1995. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

ASSIS, Elisabete X.; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. **O Ensino da História Local e sua Importância**. 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/redivi/article/view/5089>. Acesso em: 10 fev. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: UnB-DF, 1963.

BAPTISTELLA, Ana Cristina S. **A Produção de Conhecimento nas Escolas de Magistério**. 1993. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 121-130.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOSI, Alfredo. **“Plural, mas não caótico”**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**. p. 71. v. 1. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Couto Ferraz**. Decreto n° 133, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 196-216, 1880. Disponível em:

<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L4024.htm. Acesso: 15 mar. 2021.

CASTANHA, André Paulo. Regimento interno das escolas públicas da corte de 1883: uma síntese da educação imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, maio 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45e.8640123>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>. Acesso em: 09 maio 2021.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CLARA, Antonio F.; PINTO, Neuza B. **O Movimento da Matemática Moderna e as Iniciativas de Formação Docente**. 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília: CNE, 1999.

COSTA, Mara Rúbia Guardieiro. **Docência e História de Vida no Curso Técnico em Magistério de Catalão – GO**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

DALCIN, Andreia. Fotografia como fonte para pesquisas em História da Educação Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENAPHEM, I, Vitória da Conquista, 2012. **Anais...** Vitória da Conquista, 2012.

DALCIN, Andreia. Fotografia, História e Educação Matemática: apontamentos para pesquisas sobre a cultura escolar. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, ano 4, n. 1, p. 20-38, 2018.

DALCIN, Andreia. **Memórias da educação matemática no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

DALCIN, Andreia; SILVA, Sara R. da. O Curso de Especialização em Didática da Matemática Moderna na Escola Primária no Instituto de Educação de Porto Alegre. Dossiê: Saberes Matemáticos nas Escolas Normais: Brasil, França e Portugal (séculos XIX e XX). **Educação**, v. 42, n. 2, p. 225-234, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33780>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DUTRA, P. S. **Instrução Pública no Município de Ji-Paraná/RO (1939 – 1980):** aspectos historiográficos. UNIR/RO. GT8 História da Educação. 2013. Disponível em: <http://www.biblioteconomia.unir.br/nos-unir/relatorios/cie.hum.soc-jp/PB-0.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Nível Cognitivo de Alunos do Curso de Magistério.** 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERNANDES, F. S. **Composições Narrativas do Constituir-se Educador Matemático.** Projeto de Pesquisa. Tese. Universidade Estadual Paulista, 2013.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**, ano 3, n. 4, 1995. Unicamp. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FRANKFURT, S. H. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau:** práticas e apropriações (1961-1981). São Paulo: PUC, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 08 jun. 2021.

GABLER, Louise. **Escola Normal.** Dicionário Administração Imperial. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/29394/22824>. Acesso em: 15 out. 2021.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. **Elementos de História da Educação Matemática.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GLOBO EDUCAÇÃO. **Saiba onde encontrar o Curso Normal médio em algumas capitais do país:** Antigo magistério perde força no Brasil, mas ainda há procura pela formação. 2011. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia>. Acesso em: 30 set. 2021.

GONÇALVES, J. Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1992. p. 23-36.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** 2019. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=520510>. Acesso em: 08 dez. 2020.

INNOCENCIO, Neyde R. **Formação do Magistério de 1º Grau:** reconstrução de uma Política. 1978. 14 f. Tese (Doutorado e Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1978.

Ji-PARANÁ. **Educação:** Ji-Paraná e sua história. Ji-Paraná: Certa Comunicação Editora, 2004. Disponível em: <http://transparencia.ji-parana.ro.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2020.

JI-PARANÁ. Prefeitura Ji-Paraná. **Atlas de Desenvolvimento**. 2010. Disponível em: <http://www.ji-parana.ro.gov.br/Prefeitura/historia>. Acesso em: 21 mar. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Art. 62. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. **Revista da ANDE**, n. 6, p. 11-19, 1985.

LIMA, A. M. de. **Achegas para História da Educação no Estado de Rondônia**. 3. ed. Porto Velho: SEDUC, 1993.

LIMA, José Ivanildo de. **A Matemática na Formação de Professores para os Primeiros Anos Escolares (Roraima, 1940-1990)**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Pará Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal de Roraima, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Manaus, 2017.

LOBROT, M. **Para que serve a escola?** Lisboa: Editor Terramar, 1992.

MARTINS, A. **Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 1996. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 35, 2009.

MATTOS, Laura. **São Paulo recria curso de Magistério para formar assistente de professor**. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/sao-paulo-recria-magisterio-para-formar-assistente-de-professor.shtml>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MEC. **Educação no Brasil: (Subsídio para a Conferência Internacional de Educação)**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002202.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MEIRELLES, Elisa. **Revista Nova Escola**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1563/a-educacao-na-primeira-republica>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MENEZES, E. T. de. **Verbetes OSPB (Organização Social e Política Brasileira)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MIGUEL, Antonio; BRITO, Arlete de Jesus. **A história da matemática na formação do professor de matemática**. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.). **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996. p. 1-55.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 37-46.

MORAES, Luisa E. L. de. **Adeus professores...** O curso de Magistério acabou. Campinas: [s.n.], 2008.

MOURA, D. H. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc. [online]**, v. 31, n. 112, p. 875-894, 2010.

NOGUEIRA, Octaviano. **Coleção Constituições Brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. São Paulo: Aliança, 2009.

NOVAES, Luciana Aparecida Godinho. **Escolas normais paulistas (1950-1970): uma análise a partir de práticas pedagógicas e de narrativas de formação**. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

ORDONES, Mirna do C. Ribeiro. **Trajetórias de egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) - (1993-2013)**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PACÍFICO, J. M.; GOMES, M. A.O. **A educação infantil em Porto Velho/RO do Século XX: história e memória**. **Revista Histedbr On-Line**, v. 14, n. 58, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3/4, p.5-24, 2005/2006.

PINTO, Neuza Bertoni. O currículo escolar sob o olhar da história cultural e a modernização do ensino da aritmética na escola primária paranaense no início do século XX. **Revista História da Educação (Online)**, v. 24, e99392, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2236-3459/99392>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Educação na Primeira República (1889-1930). **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, ano I, n. 1, p. 23-32, 2003. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>. Acessado em: 09 mar. 2021.

REIS, Ana Carolina de S. Ribas dos. **A Formação Matemática de Professores do Ensino Primário**: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

REIS, Enoque da S. **Raízes Históricas do Ensino de Cálculo Diferencial e Integral na Escola Politécnica do Rio de Janeiro nas Últimas Décadas do Século XIX**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

REIS, Enoque da S.; VERBISCK, Janielly T. dos S. Aspectos Históricos do(s) Objetivo(s) do Ensino Secundário no Brasil (1890-1930). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, VII, Canoas, 2017. **Anais...** Canoas: 2017. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br>. Acessado em: 19 jul. 2021.

RONDÔNIA AGORA, JORNAL. **Marechal Rondon, a Comissão das Linhas Telegráficas!** 2019. Disponível em: <https://www.rondoniagora.com/artigos/marechal-rondon-a-comissao-das-linhas-telegraficas>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROXO, Euclides. **Colégio Pedro II – Externato**. Relatório concernente aos anos letivos de 1927 a 1929. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1930.

ROXO, Euclides. **A matemática na educação secundaria**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. et al. (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SENADO FEDERAL. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 23 jun 2021.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)**. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia de Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Maria do C. C. da Silva. **Memórias e Trajetórias de Professores Egressos do Curso de Magistério da Escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001)**. Dourados: UFGD, 2013.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1 - 417.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT**, v. 2.2, p. 28-49, 2007.

VALENTE, Wagner R.; BERTINI, Luciane de F.; MORAIS, Rosilda dos S. Os saberes profissionais do Professor de Matemática: contribuições da história da educação matemática. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 51-64, jul./dez. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

Folha de ponto dos professores – 1997

2

Verificação: 19.09.97

Nº	Nome	Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Classificação	Tr
01	Edson	Quim/Mat	50	50	50	50	50	-	100	10
02	Cícero	Port	-	-	50	50	-	-	100	10
03	Wania	Quim/Hist	60	60	60	60	-	-	100	10
04	Wanda	Quim/Mat	-	60	60	60	-	-	100	10
05	Genivaldo	Mat/Latin	70	70	70	70	70	-	100	10
06	Almirante	Port	80	-	80	-	80	-	100	10
07	Wagner	Quim	100	100	-	100	100	-	100	10
08	Marina	Port	100	100	100	-	100	100	100	10
09	W. Helena	Port	20	20	20	-	-	20	100	10
10	Lara	Port/Quim	30	30	-	30	30	-	100	10
11	Marina	Quim/Port	40	40	40	40	40	-	100	10
12	Leida	Port/Quim	20	20	-	20	20	-	100	10
13	Raimundo	Quim/Port	-	-	40	-	-	40	100	10
14	Wania	Port	-	-	-	60	60	-	100	10
15	Genivaldo	Port/Quim	50	50	50	50	50	-	100	10

Verificação: 19.09.97

Nº	Nome	Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Classificação	Tr
01	Genivaldo	Quim/Port/Mat	-	10	10	10	10	10	100	10
02	Delinda	Port/Mat	-	10	10	10	10	10	100	10
03	Marina	Port	-	20	20	20	20	20	100	10
04	Wagner	Port/Port	-	10	10	10	10	10	100	10
05	Wagner	Port/Port	20	20	20	20	20	20	100	10
06	Marina	Port/Port	-	30	30	30	30	30	100	10
07	Wagner	Port/Port	-	20	20	20	20	20	100	10
08	Cícero	Port/Port	-	20	20	20	20	20	100	10
09	Lara	Port/Port	-	30	30	30	30	30	100	10
10	Cláudia	Port/Port	-	20	20	20	20	20	100	10
11	Wagner	Port	-	40	40	-	-	-	100	10
12	Marina	Port/Port	-	40	40	40	40	40	100	10
13	Raimundo	Port/Port	20	10	10	10	10	10	100	10
14	Leida	Port/Port	-	40	40	40	40	40	100	10

ANEXO 2

Lista de professores para compor o quadro pedagógico do colégio – 1980

" COLÉGIO MARCHEL RONDON "

RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE NÍVEL V A VIII

Nº	NOME	HABILITAÇÃO	CARGA HORÁRIA			CONTRATO	OBSERVAÇÃO
			1ºG	2ºG	Total		
01 -	TEREZA CALDEARI T. SOUZA	Lic. Plena Letras	06	13	19	1 E/M	- -
02 -	REGINA MARIA VILAS BOAS	Lic. Plena Letras	05	34	39	- -	Novo
03 -	SANDRA REGINA PAREJA	Lic. Plena Letras	40	-	40	1 H/A	- -
04 -	IZAURA KASUKO SANAGAMI	Lic. Plena Matem.	16	24	40	2 H/M	- -
05 -	ELIZABETH GOSLMANN	Lic. Plena Matem.	20	-	20	2 H/M	a-completar m José Francisco
06 -	REGINA NICHOLE JOSE	Lic. Plena Ciên.	09	30	39	2 H/M	- -
07 -	ERISMAR MOREIRA DA SILVA	Agrônomo	-	25	25	1 H/A	- -
08 -	ELEAZAR DA SILVA	Agrônomo	-	17	17	1 -	Novo
09 -	EMÍLIA FERNANDES	Lic. Plena E. Sec.	26	12	38	2 H/M	- -
10 -	SANDRA APARECIDA BASILI	Lic. Plena Hist.	18	17	35	- -	Novo
11 -	MARISSA POOL DE ALMEIDA	Lic. Plena E. Art.	17	02	19	- -	Novo
12 -	DENEVAL DE OLIVEIRA FERNANDES	Ciên. Econômicas	-	22	22	- -	Novo
13 -	MAURÍCIO CARLOS CRISTOVAN	E. Ind. Edif. G/M	-	08	08	- -	Novo
14 -	MIRIAN TRAJANO LAGES	H. E. Construção/Aluna	04	06	10	1 H/A	- -
15 -	VERA LÚCIA MACHESWISZ SOFIA	Lic. Plena Pedag.	04	33	37	- -	Novo/As sala serão dadas

ANEXO 3

Reconhecimento da escola Marechal Rondon pelo Conselho Estadual de Educação - 1991

03-2000 12:13 AM CONSELHO ESTADUAL DE EDU 2185345

P.02



ESTADO DE RONDÔNIA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

ROMOLOGO 16/08/91

Maria Antonieta dos Santos Costa
Secretária de Estado de Educação

INTERESSADO/MANTENEDORA:		MUNICÍPIO:
<p>EMENTA:</p> <p>Concede reconhecimento da Escola de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus "MARECHAL RONDON", do município de Ji-Paraná/RO.</p>		
RELATOR: SR. CONS. IRINEU ANTÔNIO DRESCH		
PARECER Nº 058/CEE/RO/91	CÂMARA 2ª, 3ª GRAU ENSINO SUPLETIVO	APROVADO EM 03/07/91
		PROCESSO Nº 246/CEE/RO/90
<p>I - HISTÓRICO:</p> <p>Através do ofício nº 361, de 15 de junho de 1990, o diretor do DIO/SEDUC encaminhou ao Conselho Estadual de Educação a documentação e solicitação para reconhecimento da Escola de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus "MARECHAL RONDON", do município de Ji-Paraná, Rondônia. A documentação formou o Processo de nº 246/CEE/RO/90.</p> <p>II - ANÁLISE:</p> <p>A comissão verificadora constituída pelos professores IRINEU ANTÔNIO DRESCH, ALEJANDRO YAGUE MAYOR e EDNA AZEVEDO DE SOUZA, nomeada pela Portaria nº 054/CEE/RO, de 13.09.90, compareceu, averigou e analisou os seguintes itens:</p> <p>1. Identificação:</p> <p>A Escola de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus "MARECHAL RONDON" está localizada na Av. Transcontinental nº 1710, centro de Ji-Paraná. Iniciou seu funcionamento em 1971, sendo criada pelo Decreto nº 993, de 17.12.70, alterado pelo</p>		
<p>Angel Machado de Lima Presidente/CEE/RO</p>		

ANEXO 3

Reconhecimento da Escola Marechal Rondon pelo Conselho Estadual de Educação - 1991

HOMOLOGADO 06/10/91
 Maria Antônia dos Santos Costa
 Secretária de Estado da Educação
 PROC. N.º 246/CEE/RO/90

PARECER N.º 058/CEE/RO/91

Decreto 745, de 25.05.75. É da tipologia C-3, oferecendo os cursos de Pré-Escolar, de 1ª a 8ª série do 1º grau, o Magistério e Colegial no curso de 2º grau. Foi autorizada pelo Parecer nº 088/CEE/RO/83 e teve convalidados os estudos dos alunos e validados os documentos concernentes pela Resolução nº 075/CEE/RO/90, com vigência até 31.05.91.

2. Dados Estatísticos:

A escola atendeu, em 1990, a alunos das seguintes séries: 09 alunos do D.A. (deficiente auditivo), 11 alunos do D.M.E., 24 alunos do Pré-Escolar, 67 alunos da 1ª série; 60 alunos da 2ª série; 60 alunos da 3ª; 72 da 4ª; 86 da 5ª série; 71 da 6ª; 74 alunos da 7ª; 75 da 8ª série; 88 alunos do 1º Magistério; 43 do 2º e 53 do 3º Magistério; bem como 77 alunos do 1º Colegial, 77 do 2º e 48 alunos do 3º Colegial. Em 1991, a escola solicitou autorização (processo em andamento) para o 4º ano (adicional) de Magistério, contando com 31 alunos matriculados.

3. Aspecto Físico:

O prédio é formado, atualmente, por dois pavilhões construídos em alvenaria, cobertos com telha de fibrocimento, forro em madeira, piso de cimento queimado no pavilhão recentemente construído e piso cerâmico não vitrificado no pavilhão antigo. A aeração e iluminação são suficientes na maioria das dependências, enquanto que em outras elas são compensadas, artificialmente, com ventiladores de teto e luminárias fluorescentes. No prédio antigo, em forma de "U", funcionam 6 (seis) salas de aula, sala da direção, da secretaria, da supervisão e saúde; sala da biblioteca, dos professores (com banheiro), sala de orientação pedagógica, cantina escolar, depósito de material administrativo-pedagógico, e dependências onde funcionam os sanitários masculinos (03 vasos, 03 chuveiros, 01 mictório, 02 pias) e sanitários femininos (04 vasos, 03 chuveiros e 02 pias). No 2º pavilhão, funcionam 03 salas de aula e a oficina pedagógica (DA, DME). Em construção anexa, funcionam: a) cozinha e depósito para merenda; b) sala de aula para alunos DA e DME; c) área coberta para recreação, com lavatório.

MAR-03-2008 12:14 AM CONSELHO ESTADUAL DE EDUC 2165345

p. 03

ANEXO 3

Reconhecimento da Escola Marechal Rondon pelo Conselho Estadual de Educação - 1991

CEE/RO

PARECER N.º 058/CEE/RO/91

ARQUIVOLOGO 10/10/77
 Maria Antônia dos Santos Costa
 Secretária de Estado de Educação
 PROC. N.º 246/CEE/RO/90

Vale lembrar que as salas de aula, a oficina, a cozinha e demais salas administrativas e pedagógicas estão devidamente equipadas e mobiliadas.

A escola está localizada numa área de 7.000 m², possuindo área livre e uma quadra poliesportiva, onde são ministradas as aulas práticas de Educação Física e recreação.

4. Aspecto Administrativo:

A direção da escola é exercida pela professora Au derides Pereira Nunes Lopes, habilitada em Pedagogia e a vice-direção pelo professor Mauro de Oliveira Souza, habilitado em Matemática e Ciências. A secretaria está sob responsabilidade de Antônio Ferreira Guimaraes, habilitado a nível de 2º grau.

4.1. A escrituração, arquivo e registro estão devidamente organizados, com livros e documentações específicas.

O arquivo passivo está organizado em listas alfabéticas anuais.

5. Aspecto Pedagógico:

A escola apresenta regimento escolar, calendário, grades curriculares, planos de ação, ementas específicas, planos de curso e diários de classe devidamente organizados.

Os serviços de supervisão estão sendo desenvolvidos por cinco pedagogas que promovem reuniões pedagógicas para dosagem dos conteúdos, fazendo também o acompanhamento e orientação dos docentes.

A escola, também, conta com uma orientadora pedagógica e um psicólogo.

Os professores que atuam na escola estão devidamente habilitados para o ensino de Pré-Escolar, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e 2º grau.

III - VOTO DO RELATOR:

Considerando os relevantes serviços prestados à comunidade de Ji-Paraná, como primeira escola de 2º grau daquela cidade,

P.º

MAR-03-2006 12:14 AM CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA

ANEXO 3

Reconhecimento da Escola Marechal Rondon pelo Conselho Estadual de Educação - 1991

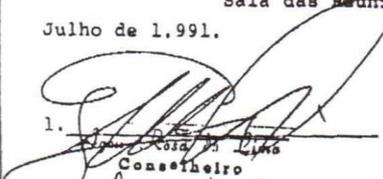
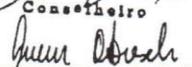
PARECER N.º 058/CEB/90/91

Considerando que o corpo docente e administrativo atendem às necessidades da clientela e a escola, através da direção e corpo docente, sempre promoveu a formação dos alunos e sua integração na sociedade, durante vinte anos, somos de parecer favorável ao reconhecimento da Escola de Pré-Escolar, 1º e 2º Grau (Colegial e Magistério) "MARECHAL RONDON", do município de Ji-Paraná, Rondônia.

IV - CONCLUSÃO DA CÂMARA DE 2º, 3º GRAU E ENSINO SUPLETIVO

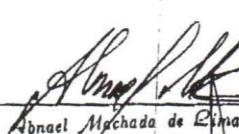
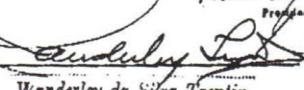
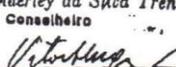
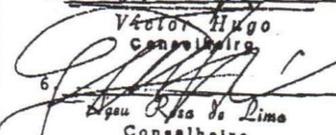
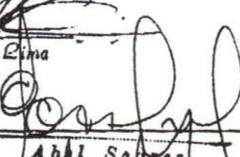
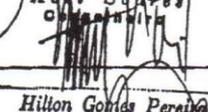
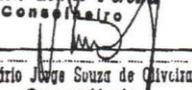
A Câmara de 2º Grau, 3º Grau e Ensino Supletivo aprova o voto do relator.

Sala das Reuniões, em Porto Velho, 03 de Julho de 1.991.

<p>1.  Agostinho Rosa de Lima Conselheiro</p> <p>3.  Irineu Antonio Dresch Vice-Presidente-CEB/RO</p>	<p>2.  Pedro Zanotti Conselheiro</p> <p>4.  Pedro Zanotti Conselheiro</p>
--	--

V - DECISÃO DO PLENÁRIO:

Aprovado por unanimidade o Parecer da Câmara de 2º Grau, 3º Grau e Ensino Supletivo, em Sessão Plenária de 03 de Julho de 1.991.

<p>1.  Abnael Machado de Lima Presidente-CEB/RO</p> <p>2.  Wanderley da Silva Trentin Conselheiro</p> <p>4.  Victor Hugo Conselheiro</p> <p>6.  Agostinho Rosa de Lima Conselheiro</p>	<p>3.  Abel Soares Conselheiro</p> <p>5.  Hilton Gomes Pereira Conselheiro</p> <p>7.  Mário Jorge Souza de Oliveira Conselheiro</p>
--	---