

## ENSINO DE MATEMÁTICA EM UMA TURMA DE TERCEIRA SÉRIE DO FUNDAMENTAL EM ROLIM DE MOURA (RO) NO ANO DE 1997

Aláísie Ferreira dos Passos<sup>1</sup>  
Sérgio Candido de Gouveia Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino de Matemática na terceira série do Ensino Fundamental, de uma escola da cidade de Rolim de Moura, Rondônia, no ano de 1997, por meio do depoimento e de um caderno de planejamento de uma professora que atuava nos primeiros anos daquele o ensino. O caderno de planejamento contém os planos de aula, bem como quatro provas de Matemática utilizadas pela docente e atividades extras de fixação do conteúdo. A pergunta que nos norteou neste artigo foi: o que uma professora de primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental da cidade de Rolim de Moura (RO) ensinava de Matemática na terceira série, no ano de 1997? Para a discussão e análise, foram utilizados como fontes o depoimento e o material cedido pela depoente. Como referencial teórico-metodológico, fez-se uso do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) e a triangulação de dados de Mathison (1988). Os resultados mostram a presença de elementos do Movimento da Matemática Moderna (MMM) no ensino de Matemática, como teoria de conjuntos e o simbolismo utilizado (pertence, não pertence, contido e não contido, etc.). Como considerações finais, são ressaltadas algumas características do ensino, por exemplo, a organização de turmas multisseriadas, a presença do professor sem a formação completa e os traços do MMM nas atividades de classe.

**Palavras-chave:** Ensino. Matemática. Caderno de Planejamento.

### ABSTRACT

This article aims to analyze math teaching practices in third grade at a school in Rolim de Moura, Rondônia, in 1997 by studying the testimony and a planning book of a teacher who worked in an elementary school. The above-mentioned planning book has lesson plans, additional activities to reinforce the content, as well as four math tests used by the teacher. The question that guided us in this article was, “what content did a teacher deliver in 3rd math in Rolim de Moura, (RO) in 1997?” The testimony and material provided by the teacher were used as sources for discussion and analysis. It was used the Ginzburg Theoretical-Methodological Evidentiary Paradigm (1989) framework and the data triangulation by Mathison (1988). The results show the influence of the Movement of Modern Mathematics (MMM) in the teaching of mathematics, such as the set theory and its symbolism (it belongs, it does not belong, contained and not contained, etc.). As final considerations, it was highlighted few characteristics of education such as the organization of composite classrooms, presence of teachers with incomplete education and traces of MMM in classroom activities.

**Keywords:** Teaching. Mathematics. Planning book.

---

<sup>1</sup> Docente da Escola Municipal Professor Dionísio Quintino. E-mail: [isie\\_passos@hotmail.com](mailto:isie_passos@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Vilhena. E-mail: [sergio.gouveia@unir.br](mailto:sergio.gouveia@unir.br)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em relação à educação brasileira, desde o seu início, ocorreram diversas discussões sobre a organização das instituições, seus conteúdos, a didática dos professores e a clientela a ser atendida (Alves, 2001). O resultado dessas discussões foi a criação de leis e normas que direcionam a educação nacional e, na tentativa do Governo em garantir que o ensino tivesse uma base comum em território nacional, foram criadas leis e diretrizes. Desse modo, a Educação passou a ter uma parte comum das disciplinas em todas as instituições de ensino. Essas diretrizes que regem a Educação têm a intenção de ser a base da organização das escolas, incluindo os conteúdos ensinados pelos professores e os materiais didáticos por eles utilizados.

Essas normas e diretrizes acabaram por fomentar diversas discussões sobre qual é a educação oferecida e com qual objetivo (Alves, 2001). Devido à amplitude dessa discussão, é necessário compreendê-la em seus aspectos específicos, por exemplo, as mudanças que ocorreram após a intensificação da discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1996 e implantado em 1997.

Nesse sentido, o presente artigo é o recorte de uma dissertação de Mestrado, intitulada “Ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental em Rolim de Moura (RO) (1996-2017)” submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN) da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura. A referida pesquisa teve como objetivo elaborar uma interpretação histórica sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, na cidade de Rolim de Moura-RO, entre os anos de 1996 e 2017. Para tal objetivo, nos propusemos a entrevistar cinco professores e cinco ex-alunos que estiveram lecionando ou estudando, durante o período selecionado para a investigação, bem como analisamos os documentos que regiam a Educação naquele período e os materiais que os entrevistados cederam para análise.

No entanto, no presente artigo, serão abordados apenas os resultados da entrevista com uma das professoras e a análise de seu caderno de planejamento de 1997, cedido para nosso estudo. Nesse sentido, a indagação que nos moveu foi: o que uma professora de primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental da cidade de Rolim de Moura (RO)

ensinava de Matemática na terceira série, no ano de 1997? Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar o ensino dessa disciplina na terceira série do Ensino Fundamental da referida escola, por meio do depoimento e de um caderno de planejamento de uma professora que atuava nos primeiros anos. O caderno de planejamento contém os planos de aula, bem como quatro provas de matemática utilizadas pela docente e atividades extras de fixação do conteúdo.

Movidos pela questão da pesquisa, buscamos as discussões de teóricos que poderiam nos embasar sobre o entendimento do contexto que envolve ensino, amparando-nos, principalmente, em Chervel (1990) e Julia (2001).

Nossa intenção não é utilizar o passado como forma de compreender o presente, nem o de usá-lo para compreender as causas de problemas atuais como criticava Bloch (2001). Nossa intenção corrobora o que defende Valente (2013), compreendendo que entender o passado, para quem respira os ares do ensino, contribui para ter uma boa relação com o presente.

Desse modo, decidimos estudar o ensino de Matemática de uma turma dessa escola de Rolim de Moura, Rondônia para, ao tentar entender o que nela se ensinava, conseguir compreender o ensino local e contribuir para, quiçá, ajudar a poder compreender melhor o ensino dessa matéria no contexto local, regional e nacional, percebendo a relação entre as peculiaridades do lugar e as tomadas de decisão nacionalmente, bem como as normativas governamentais que precisaram ser ali implantadas. No caso de Rondônia e, mais diretamente, no município de Rolim de Moura, é fundamental entender o processo de constituição da sociedade local e suas influências culturais na organização escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO

A forma como se dá a educação, atualmente, exprime a existência de uma cultura propriamente escolar. No entanto, ela necessita ser estudada, profundamente, para a compreensão de suas conexões políticas e sociais, bem como suas finalidades de reprodução, quando analisada à luz da História (Chervel, 1990).

Nesse sentido, assim como Julia (2001), entendemos que “por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido

antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (Julia, 2001, p. 11).

Entendemos que o processo pelo qual ocorre o ensino tende a passar por diversas mudanças ao longo do tempo, provavelmente devido às novas discussões e modificações na sociedade em geral, de modo que o ensino tende a basear-se na sociedade de seu tempo. Ao analisar o ensino de Matemática em uma determinada época – o que se pretende fazer neste artigo – encontra-se a tendência de repetir os modos de ensinar utilizados nos períodos anteriores. Assim, consideramos que a Matemática Clássica (Moreno, 2006) e o Movimento da Matemática Moderna (Soares, 2001) deixaram seus traços no ensino atual.

Para melhor conceituar, Moreno (2006) aponta que o ensino clássico ocorre de forma a obedecer à sequência numérica, atividades de repetição para memorização e utilização de atividades de resolução de problemas, apenas para fixar o que foi aprendido nas atividades de resolução de cálculos e não na intenção de produzir o conhecimento de como calcular.

Já o ensino que resultou do Movimento da Matemática Moderna propôs um ensino calcado na teoria dos conjuntos, na qual os números estariam relacionados aos objetos e, por quantificar os elementos dos conjuntos, o aluno aprenderia a relação entre o número e os elementos, além das atividades de seriar, classificar e corresponder termo a termo dos conjuntos (Soares, 2001).

Nessa linha de discussão, é perceptível que, no decorrer da história do ensino de matemática, com o advento do Movimento da Matemática Moderna no contexto do ensino, se deu a sobreposição da teoria em detrimento da prática, surgindo um modo diferenciado de ensinar,

O ensino passou a ter preocupações excessivas com abstrações internas à própria Matemática, mais voltadas à teoria do que à prática. A linguagem da teoria dos conjuntos, por exemplo, foi introduzida com tal ênfase que a aprendizagem de símbolos e de uma terminologia interminável comprometia o ensino do cálculo, da geometria e das medidas.

(Brasil, 1997, p. 20).

O Movimento da Matemática Moderna teve como princípio “[...] um movimento educacional inscrito numa política de modernização econômica e foi posta na linha de frente por se considerar que, com a área de Ciências Naturais, ela se constituía via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico” (Brasil, 1997, p. 20), o que

resultou no uso inadequado de alguns de seus princípios e, conseqüentemente, de equívocos em sua implantação na escola.

Segundo Aguiar e Ortigão (2012, p. 6), com essas modificações no ensino da matemática “Ganha força, neste momento, a ideia de que os currículos escolares precisam valorizar a construção de competências básicas necessárias ao cidadão e não mais o ensino propedêutico, simplesmente”.

Entretanto, mesmo com as mudanças de perspectiva no ensino de matemática, de acordo com o PCN “[...] é importante salientar que, ainda hoje, se nota, por exemplo, a insistência no trabalho com os conjuntos nas séries iniciais, o predomínio absoluto da Álgebra nas séries finais, a formalização precoce de conceitos e a pouca vinculação da Matemática às suas aplicações práticas” (Brasil, 1997, p. 21).

Desse modo, nota-se, no percurso do ensino de Matemática que, mesmo que ele se embasa nas discussões teóricas, nas salas de aula, ele se constrói conforme a organização da própria escola (Chervel, 1990). Nesse sentido, mesmo quando uma discussão ou teoria se dê por encerrada, ou até mesmo superada no campo teórico, no movimento de organização escolar no campo prático, ela pode ocorrer de forma diferente, mantendo conceitos superados conceitualmente ou tardando a aplicação de conceitos recentes tidos teoricamente como adequados.

Nesse contexto, cabe discutir o uso do livro didático que, por ser elaborado com base nas disposições dos documentos norteadores da Educação, é um modo de fazer as discussões teóricas chegarem às salas de aula. Entretanto, podemos considerar que os conceitos teóricos não chegam integralmente aos livros didáticos, uma vez que esses materiais, além das discussões do campo das teorias, passam por adaptações e influências tanto políticas quanto sociais.

Assim, consideramos que, por meio do livro didático, se escolhe o que vai ou não para a sala de aula. Chervel (1990) aponta, em relação ao ensino que, ao atender apenas sua formulação embasada no que a própria escola estabelece como cultural e científico, “a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado” (Chervel, 1990 p. 184), de modo a perpetuar as coisas como elas são.

Concebe-se, então, que:

[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de

*habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares.

(Julia, 2001, p. 22, *grifo do autor*).

Dessa forma, era preciso selecionar o que é próprio perpetuar e o que deveria sair do currículo. Segundo Goodson (1995), estudioso da conceituação de currículo, “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 1995, p. 21). Assim, por meio da análise do currículo escolar é possível entender a concepção de Educação por ele refletida.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), percebe-se um certo reforço do ensino baseado nas habilidades<sup>3</sup> e competências dos alunos e os livros didáticos exprimem em forma material os resultados das discussões que ocorrem no campo teórico, porém com influências e adaptações até chegarem às salas de aula. Para Silva (2012),

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justificam a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores.

(Silva, 2012, p. 805).

Passa-se, então, a adaptar os livros didáticos às discussões teóricas mais recentes: as competências que a escola precisa desenvolver nos alunos. No tocante ao ensino baseado em competências<sup>4</sup>, conforme Perrenoud (2008), não significa deixar de lado o saber ou o conhecimento. Dessa forma, não seria uma ruptura total com as perspectivas apontadas pelos PCNs e que vigoravam nos livros didáticos, mas uma mudança de enfoque, pensada nas necessidades e exigências sociais atuais. Para o autor, focar o ensino no conteúdo não proporciona resultados muito satisfatórios, de modo que “A maior parte dos conhecimentos acumulados na escola são inúteis na vida cotidiana, não porque eles são sem importância, ou não são relevantes, mas porque os alunos não os tenham exercido em situações específicas” (Perrenoud, *tradução nossa*, 2008, p. 5).

---

<sup>3</sup> Segundo Perrenoud (1999), a habilidade consiste numa sequência de operações, composta por induções e deduções, com utilização de esquemas de alto nível.

<sup>4</sup> Para Perrenoud (1999, p. 7) competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Desse modo, Perrenoud (*tradução nossa*, 2008, p. 3) questiona “Do que adianta escolarizar uma pessoa de 10 a 15 anos, se ficará indefeso perante um contrato de seguro ou de uma propaganda farmacêutica?”. Reforça, com isso, o papel de preparação da escola para a vida diária, preocupação essa que também aparece no PCNs de Matemática,

Novas competências demandam novos conhecimentos: o mundo do trabalho requer pessoas preparadas para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita), instalando novos ritmos de produção, de assimilação rápida de informações, resolvendo e propondo problemas em equipe.

(Brasil, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, é importante considerar ser comum, ao iniciar novas discussões, ou ao adotar novos percursos para a Educação, compreendê-los de forma geral, tendo em vista seu contexto social e político, buscando compreender os motivos que levaram à implantação de determinadas decisões. Nesse sentido, a discussão sobre o ensino não pode ser separada de onde ele está inserido; é preciso considerar seu contexto histórico e cultural, pois esse ocorre da forma atual, devido a diversas influências em seu percurso.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente artigo traz os resultados da análise de um caderno de planejamento de aula de 1997 e partes da entrevista de uma professora que, atualmente, leciona na rede pública municipal de Rolim de Moura. Nossa intenção é, conforme proposto por Mathison (1988), fazer um entrelace ou um confronto entre os dados obtidos, na intenção de conhecer melhor o modo como era a organização das aulas e quais os conteúdos propostos, no fim da década de 1990. Para a análise do depoimento da professora e do seu caderno de planejamento, buscamos atentar aos detalhes, aos indícios, pautando-nos, portanto, no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

No texto “*Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*”, Ginzburg (1989) nos conta que, no século XIX, apareceu uma técnica na arte, que visava identificar pinturas falsas. O método, desenvolvido pelo médico italiano Giovanni Morelli, era baseado não nas características mais vistosas dos quadros, mas nos pormenores, nos rastros, naquilo que só os pintores originais eram capazes de fazer, como, por exemplo, um tipo de sorriso, um olhar para o céu, de um personagem do quadro. A técnica de analisar os rastros não era

nova, os caçadores já a utilizavam de muito. Semelhantemente ao médico, que examina o seu paciente pelos indícios da doença, para Ginzburg (1989), o historiador pode usar esses rastros para desenvolver o seu trabalho:

[...] mesmo que o historiador não possa referir-se, explícita ou implicitamente, a uma série de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva, os seus códigos expressivos acabam sempre sendo individualizantes. Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.

(Ginzburg, 1989, p. 156-157).

Dessa forma, no sentido de usar mais rastros sobre o ensino de Matemática na turma da terceira série, optamos por fazer a entrevista com uma professora. Conforme Gil (2008, p. 128), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

Inicialmente, é importante tratar de algumas características da entrevistada, na intenção de melhor situar o leitor. A professora Daiane tinha 47 anos momento da entrevista e foi a responsável por ceder seu caderno de planejamento de 1997, período em que lecionava no Distrito de Nova Estrela, que pertence ao município de Rolim de Moura (Rondônia). Quando começou a lecionar, estava concluindo o Magistério. Durante o artigo, no “Resultado e Discussão” o nome da entrevistada também aparecerá como P.D., uma abreviação para Professora Daiane para fim de facilitar ao referenciar suas falas.

Para fins de anonimato da entrevistada, previamente combinado com a professora ela será identificada como Daiane. O nome é fictício e foi escolhido aleatoriamente. Devido ao fato de a intenção da entrevista ser recompor o cenário em que ocorreu o ensino de Matemática, dentro do período proposto, analisamos aqui as respostas que contribuem para tal finalidade. Desse modo, neste artigo será dada ênfase também à sua história de vida, sua metodologia de ensino, bem como a fatos cotidianos que fazem parte de ser professor.

A entrevista com a professora Daiane ocorreu dia 28 de fevereiro de 2019, na escola onde ela trabalha, em uma sala de aula que estava desocupada durante o período vespertino e teve a duração de 47 min e 24seg. Era seu horário de expediente, mas com o

apoio da Coordenação da Escola, não houve problemas. A escolha dessa professora se deu devido ao fato de ela ter se interessado pela pesquisa em andamento e declarado que possuía caderno de planejamento antigo, do início de sua carreira, e que poderia cedê-lo para a pesquisadora. Mesmo já tendo conhecimento do teor da pesquisa em geral, só teve acesso às questões no momento da entrevista. A entrevistada emocionou-se várias vezes, lembrando de seu trajeto como professora e dos tantos desafios pelos quais passara em sua carreira.

Sobre o material cedido para análise, fazendo uma observação do caderno de plano de aula – ou planejamento – de 1997, ele era de quando a professora lecionava na terceira série, turma A. No total, foram fotografados 111 planos de aula, contendo a disciplina de Matemática, bem como quatro atividades extras mimeografadas específicas da matéria, além de outras que são de outras disciplinas. Contém, também, as avaliações dos quatro bimestres de 1997. Percebemos que 12 planejamentos estavam com a marcação de que foram feitos por estagiária, possivelmente cumprindo o estágio gratuito e obrigatório. A escolha pelo caderno de planejamento da professora e outros documentos teve como base o estudo de Chervel (1990) que, ao trazer reflexões sobre a história das disciplinas escolares como campo de pesquisa, sugere a possibilidade de olhar uma disciplina pelo seu corpus de documentos (cadernos, livros didáticos, legislações e afins).

Dessa forma, a investigação será pautada no Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), bem como na crítica ao documento de Mathison (1988), procurando nas fontes, os rastros relativos ao ensino de Matemática na turma da terceira série no ano de 1997.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No intuito de compreender como se deu o ensino de Matemática na turma da terceira série do Ensino Fundamental em Rolim de Moura, Rondônia, no ano de 1997, analisamos neste artigo uma entrevista com a professora, sob o codinome Daiane, e o caderno de planejamento cedido por ela. Destacamos, dentre os assuntos abordados, aqueles que contribuem para o objetivo deste artigo e para sanar os questionamentos que havíamos levantado.

Iniciamos, então, pela história de vida da entrevistada que apontou, de forma emocionada, que, quando adolescente, brincava de ser professora de seus vizinhos, nos

anos finais da década de 1980, quando viera do Nordeste para a cidade de Rolim de Moura – RO, na área rural, como muitos outros migrantes. Como não tinha escola que atendesse à série de que a entrevistada precisava, ela não pôde cursar as aulas por um tempo e isso a deixava triste, uma vez que gostava de estudar e queria prosseguir com seus estudos. Explica, em seu relato, que morava próximo ao Distrito de Nova Estrela – RO e escrevia com carvão numa tábua as atividades para seus vizinhos, brincando de ser professora.

Posteriormente, quando cursava o Magistério, prestou concurso para Auxiliar de Serviços Gerais, mas foi convidada para lecionar: “*Então, foi onde eu comecei a lecionar, mesmo sem o concurso e mesmo sem receber, só que isso né, eu mesmo assim eu não ligava para isso*” (P.D., Caderno de Campo, 28/02/2019). O caderno cedido para a análise é desse período em que a professora entrevistada lecionava para a rede estadual de ensino. Dessa forma, concordamos com Julia (2001, p. 24), de que “Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor”.

Nessa perspectiva é importante considerar que “[...] Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2000, p. 15). De tal modo, concebemos que sua história contribuiu para seu modo de ser professora, e seu trabalho influenciou na vida e no aprendizado de seus alunos, ao longo de sua carreira.

Na intenção de melhor entender o contexto educacional e recompor o cenário no qual se encontrava o município na época em foco, questionamos na entrevista sobre as formações continuadas e sua importância no trabalho docente. Entendendo que vem crescendo a ideia de profissionalização do ofício do professor, tem-se que, “Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado” (Tardif, 2000, p. 8).

Dentre as características profissionais que vêm sendo discutidas nos últimos anos, Tardif (2000, p. 7) aponta que “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”, demonstrando que, para cumprir as exigências atuais de ser um bom profissional, é necessário que se renovem

os estudos, de modo que os profissionais precisam buscar atualizações a respeito das novas discussões, dentro de suas respectivas áreas.

Nesse contexto, percebe-se uma movimentação no campo legal nacional com a implantação da Lei n. 9.394, de 1996, na qual em seu inciso II do Artigo 67 se entende que “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Lei n. 9.394, de 1996, p. 48), de forma a compreender que essa ação, entre outras, é uma maneira de valorizar os profissionais da Educação.

Dessa forma, a entrevistada afirmou que não havia formações continuadas no Distrito de Nova Estrela, sendo necessário que os funcionários se deslocassem para a cidade de Rolim de Moura, realidade essa que não apresenta muitas mudanças atualmente, conforme conversa informal com a mesma entrevistada. Reiterou, também, o problema atual de falta de formações continuadas, afirmando que,

*Na verdade, tiveram bastante, hoje em dia eu até acho falta, de certa forma acho muita falta, porque naquela época eu não sei se os profissionais eram mais motivados ou tinham mais força de vontade, então era muito bom naquela época. Porque eles ensinavam aquilo mesmo que você queria, gostaria de aprender. Hoje a gente vê, né, poucas, na verdade não existe[m] mais formações, abandonaram nesse sentido aí voltado pra sua área que você está trabalhando no momento.*

(P.D., Caderno de Campo, 28/02/2019).

A professora demonstrou, também, a importância dessas formações para seu trabalho, ajudando-a a embasar seus planejamentos, já que o iniciara sem formação completa. Desse modo, percebe-se que, ao influenciar no trabalho da professora, também contribuiu para o ensino de forma geral, pois vários docentes no período relatado pela entrevistada também passaram por essas formações que, possivelmente, mudaram a qualidade de suas respectivas metodologias (Passos, 2019).

Questionamos, também, sobre os planejamentos, como eram organizados e sobre a presença da supervisora ou coordenadora escolar<sup>5</sup>. Em sua resposta Daiane afirmou que o planejamento não ocorria em um horário específico durante a rotina de trabalho, mas era quinzenal e chegou a ser mensal. Os fatores relacionados com esse espaço de tempo seriam a falta da presença da Coordenadora Pedagógica, porque era uma apenas para todas as escolas; outro fator era a falta de tempo disponível, já que os professores, durante muito

---

<sup>5</sup> Utilizamos os dois termos, pois ambos aparecem nas respostas durante as entrevistas. No entanto, não temos claro o motivo dessa variação.

tempo, trabalharam nos dois turnos em sala de aula, sobrando para planejarem suas aulas apenas em casa, durante seu horário de descanso, à noite ou nos finais de semana.

No que se refere ao trabalho da Coordenação Pedagógica, em determinado momento da entrevista, Daiane aponta que,

*Nossa! Quando eu comecei a lecionar no município em 2002 nós tínhamos só uma coordenadora no município que é a “X”<sup>6</sup>. Como eu lecionava no sítio ela de vez em quando ela vinha e pegava a gente de surpresa e a primeira coisa que ela fazia... ela chegava, ela batia à porta e “bom dia” e já ia entrando, aí olhava o caderno dos meninos, o que a gente estava passando mais ou menos. Olhava como que estava a arrumação da sala, dava uma olhada para ver se você estava mesmo com o caderno de planejamento, que a gente observava, e em algumas vezes teve momento dela tomar leitura das crianças, ela sentava no lado de fora e a gente ia enviando cada uma das crianças pra ela tomar leitura.*

(P.D., Caderno de Campo, 28/02/2019).

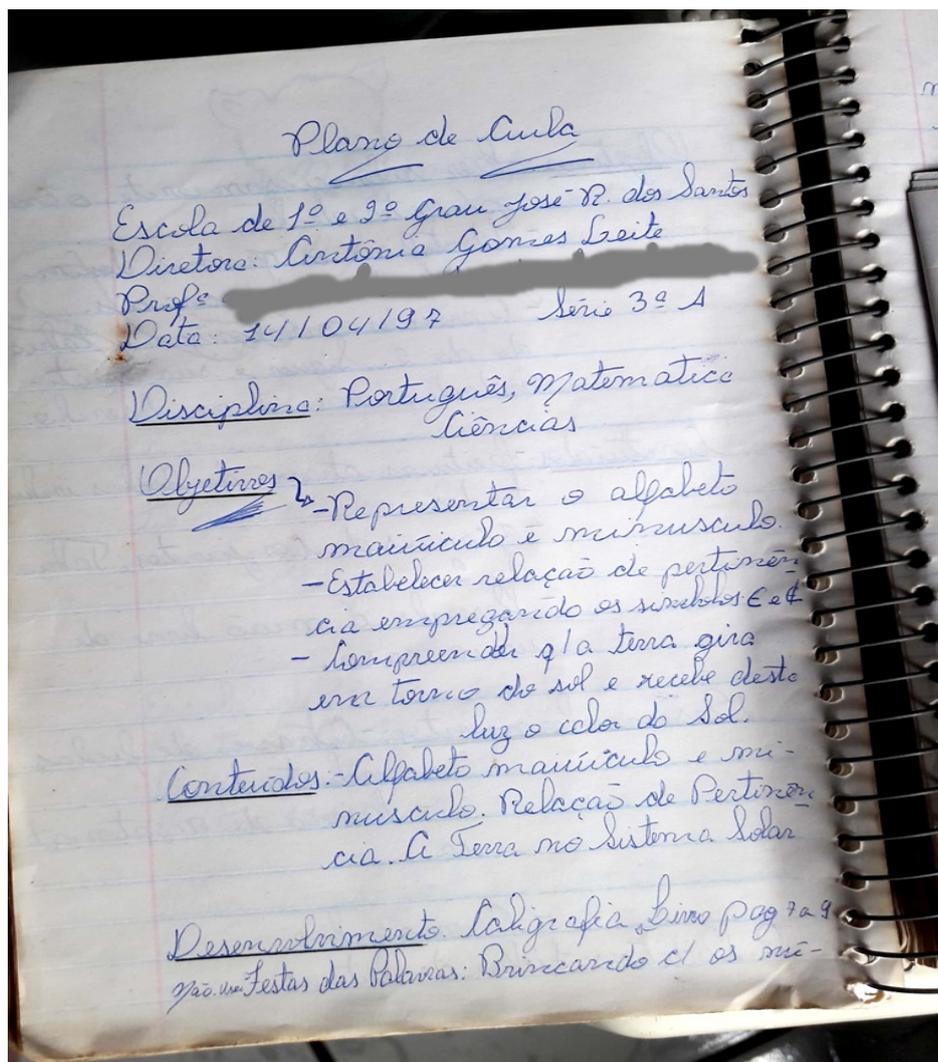
Esse relato revela uma parte interessante do ensino no município, a presença da Coordenação Pedagógica diretamente com os alunos, fazendo o que é usualmente chamado de “tomar leitura”, ou seja, verificar se os alunos sabem ou não ler. Outro ponto relevante é a forma de controle exercida sobre o trabalho pedagógico. A presença da Supervisão como forma de assegurar que os professores estejam realizando seu trabalho corretamente e se os resultados são satisfatórios, dentro da perspectiva da gestão do ensino. No entanto, essa preocupação não aparenta se estender a outros campos como o fornecimento de mais materiais e de boa qualidade, de fornecer auxílio ao trabalho do professor que, em muitos casos na história municipal, exigiu um trabalho polivalente que ia desde a sala de aula até o preparo dos alimentos e, mesmo, cuidados quanto à estrutura física das escolas.

Assim, mais uma vez se evidencia, conforme a entrevista, que era algo comum a presença de uma inspeção de seu trabalho e que isso não lhe pareceu algo absurdo, já que, em sua concepção, possivelmente era inerente ao seu trabalho, mostrando desconforto, mas não espanto em seu relato. Ainda sobre o planejamento, temos um exemplo no Plano de Aula do caderno cedido pela entrevistada de seu material de 1997. A Figura 1 mostra uma das páginas de seu caderno com as marcas deixadas pelo tempo, mas também com um exemplo de como as professoras planejavam suas aulas na década de 1990.

---

<sup>6</sup> Abreviamos o nome para manter o anonimato da pessoa citada.

Figura 1 – Plano de Aula.



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Daiane.

Ao observar a Figura 1, é possível perceber a organização do planejamento da professora, tendo claro e elencado os objetivos das três disciplinas trabalhadas no dia 14 de abril de 1997, na turma de terceira série. Nesse dia, na disciplina de Matemática aparece como conteúdo a “relação de pertinência”, que faz parte da teoria dos conjuntos; esse assunto não aparece mais nos livros didáticos atuais, mas ainda era ensinado na década de 1990.

Nota-se, na última linha da página de planejamento apresentada pela Figura 1, o que seria o nome dos livros didáticos utilizados pela turma. Porém, observando ao lado do nome do livro, “Festa das Palavras” percebe-se uma pequena anotação no início da última linha da página, provavelmente posterior à aplicação da aula, na qual anota “não usei”. Essa anotação demonstra a flexibilidade do professor, pois, em algumas ocasiões pode não

conseguir executar o planejamento da forma como programara antes da aula. Conforme os estudos de Ginzburg (1989), os detalhes, revelam também uma história.

Ao analisar seu caderno de planejamento, outro recurso que percebemos foi a atividade de fixação, havia algumas em seu caderno, dentre elas a representada na Figura 2. Essa figura foi selecionada na intenção de exemplificar o modelo de atividades apresentadas pela entrevistada P.D., porém contribui para o entendimento das atividades de modo geral, pois era a característica do ensino naquele período.

As atividades apresentadas na Figura 2 retratam os conteúdos que faziam parte da grade curricular daquele período, como o ensino de símbolos para “pertence” e “não pertence” e “está contido” e “não está contido”, inerentes à teoria dos conjuntos. É possível discutir, também, sobre os conteúdos que os professores ensinavam em Matemática. A entrevistada afirmou ser, no início de sua carreira – a teoria dos conjuntos, pertence e não pertence, etc. – o assunto que era trabalhando em sala de aula, mas que ela focava, principalmente, nas quatro operações e cálculo mental. Ressalta-se que Daiane foi mencionando os conteúdos, enquanto os mostrava em seu antigo caderno de planejamento.

Outro ponto abordado na entrevista foi a disponibilidade de materiais para o planejamento e trabalho em sala de aula. A professora mencionou que a escola não possuía recursos, devido ao fato de a própria escola se gerenciar por meio da APP – Associação Pais e Professores, mas era pouco dinheiro e era gasto com as necessidades mais urgentes e básicas, não sobrando para muitos materiais. Sobre os materiais que costumava usar, independentemente de serem cedidos ou não pela escola, Daiane afirmou que usava livros, jornais, revistas e jogos confeccionados com os alunos, afirmando também que, quando recebeu os exemplares dos PCNs, começou a utilizá-los.

Figura 2 – Exercícios de Fixação – 1997.

Quadro 1 – Transcrição da Figura 2.

	<p>Aluno (a): _____ Série: 3º A          Profº: _____ Data 29/04/97</p> <p>Matemática Exercícios de Fixação</p> <p>1 Complete corretamente com os símbolos <math>\in</math> ou <math>\notin</math>.  <math>A = \{\text{caju, abacate, pêssego, uva}\}</math>.          caju <math>\in A</math> abacaxi <math>\notin A</math>          limão <math>\notin A</math> pêssego <math>\in A</math>          pera <math>\notin A</math> goiaba <math>\notin A</math>          uva <math>\in A</math> abacate <math>\in A</math></p> <p><math>B = \{\text{passarinho, peixe, borboleta}\}</math> gato e vassoura          Gato <math>\notin B</math> vassoura <math>\notin B</math>          Passarinho <math>\in B</math> borboleta <math>\in B</math>          Peixe <math>\in B</math></p> <p>2 Complete com os símbolos de <math>=</math> ou <math>\neq</math>.  <math>6 \times 2 = 6 + 6</math>   <math>9 : 3 = 12 : 4</math>   <math>7 \times 3 = 15 + 6</math>   <math>2 + 1 \neq 8 + 2</math>  <math>4 + 9 \neq 9 + 3</math>   <math>2 + 8 \neq 9 + 2</math>   <math>6 : 2 \neq 1 + 3</math>   <math>8 + 4 = 9 + 3</math>  <math>5 \times 4 = 10 + 10</math>   <math>7 + 2 = 6 + 3</math>   <math>5 + 11 \neq 6 + 9</math>   <math>30 : 2 = 3 \times 5</math></p> <p>3 Efetue: <math>987</math>   <math>9405</math>   <math>5278</math>   <math>3924</math>  <math>\begin{array}{r} 987 \\ +108 \\ \hline 1.420 \end{array}</math>   <math>\begin{array}{r} 9405 \\ -4264 \\ \hline 5141 \end{array}</math>   <math>\begin{array}{r} 5278 \\ \times 2 \\ \hline 10556 \end{array}</math>   <math>\begin{array}{r} 3924 \\ \times 3 \\ \hline 11772 \end{array}</math></p> <p>4 Complete usando os símbolos de <math>\subseteq</math> e <math>\not\subseteq</math></p> <p>B</p> <p><math>M \subseteq B</math>  <math>P \not\subseteq B</math>  <math>N \subseteq B</math></p> <p>Boa Sorte!</p>
<p>Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Daiane.</p>	<p>Fonte: Transcrição elaborada a partir da Figura 2.</p>

Na entrevista, questionamos também sobre o ensino baseado em habilidades e competências<sup>7</sup>, tema presente nos PCNs, mesmo que de forma tímida. Em sua resposta afirmou que

*Olha para ter esse conhecimento a gente nem sempre tem, porque primeiro a gente vai fazendo a sondagem e a gente percebe que vários alunos têm a competência, tem habilidade e para se trabalhar com cada uma delas a gente, só que não é fácil trabalhar né. E nem sempre a gente consegue, a gente no caso tem que se virar nos 30 para entender o que a criança está entendendo para poder você tentar sanar aquela dificuldade, ou tentar fazer com que ela avance aos pouquinhos.*

(P.D., Caderno de Campo, 28/02/2019).

<sup>7</sup> Para os conceitos de habilidades e competências, cf. Notas de rodapé, 3 e 4.

O relato da professora deixou dúvida se, de fato, entendia sobre as habilidades e competências, sendo essas componentes do ensino com o objetivo de formar cidadãos, fornecendo um ensino menos focado nos conteúdos, mas sim em saber lidar com situações reais do dia a dia.

Durante a entrevista, foi abordada também a aplicação dos conteúdos para os alunos. Sobre isso, a professora Daiane procurou expor a necessidade de fazer conexão entre os conhecimentos prévios da criança e os conteúdos da disciplina, muitas vezes, no início de seu trabalho como professora. Relatou, também, que costumava quantificar os objetos da sala de aula para formar “conjuntos”, algo que era comum utilizar no ensino de Matemática naquele período. Apontou, de forma indignada, a distância entre a organização do Livro Didático e a vida da criança que está estudando com esse material.

Muitas vezes, conforme a entrevistada, os autores produzem o material com uma realidade totalmente diferente, expondo também a diferença entre os alunos da escola particular e os da escola pública, uma vez que na escola pública há menos recursos. Porém os materiais didáticos estão no mesmo nível, sendo algo difícil para o aluno da rede pública que, em alguns casos, ainda nem sabe ler na terceira série. Finalizando, a professora afirmou “*Com o livro, o caderno, a carteira e o seu pincel e seu apagador. Então essa criança vai esperar o que de você?*” (P.D., Caderno de Campo, 28/02/2019). Essa resposta demonstra sua indignação com a falta de recursos que, face às dificuldades de alguns alunos se mostram ineficientes e, junto a isso, ressalta que os alunos percebem que o que o professor tem a oferecer é pouco diante de suas necessidades.

Um ponto interessante a destacar no relato de Daiane foi o fato de ter lecionado em salas multisseriadas<sup>8</sup>. Ela mencionou durante a entrevista, em diversos momentos, as dificuldades de ensinar com várias séries em uma mesma sala, como a falta de materiais para atender tantos níveis de aprendizado ao mesmo tempo. Em consonância, Gromann de Gouveia (2016) apontou em seus estudos que as salas de aulas multisseriadas eram características do ensino rural de Rondônia, nas décadas de 1970 e 1980.

No tocante à avaliação, a professora Daiane mencionou que costumava aplicar provas escritas e realizava a observação contínua dos alunos em outras atividades. Dentro do caderno de planejamento há quatro (4) avaliações de Matemática, aplicadas durante o

---

<sup>8</sup> Para Hage (2006), “As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (Hage, 2006, p. 311).

ano de 1997. Essas avaliações foram digitalizadas, na intenção de contribuir para o entendimento do contexto do ensino de Matemática no período analisado (Figuras 3, 4 e 5).

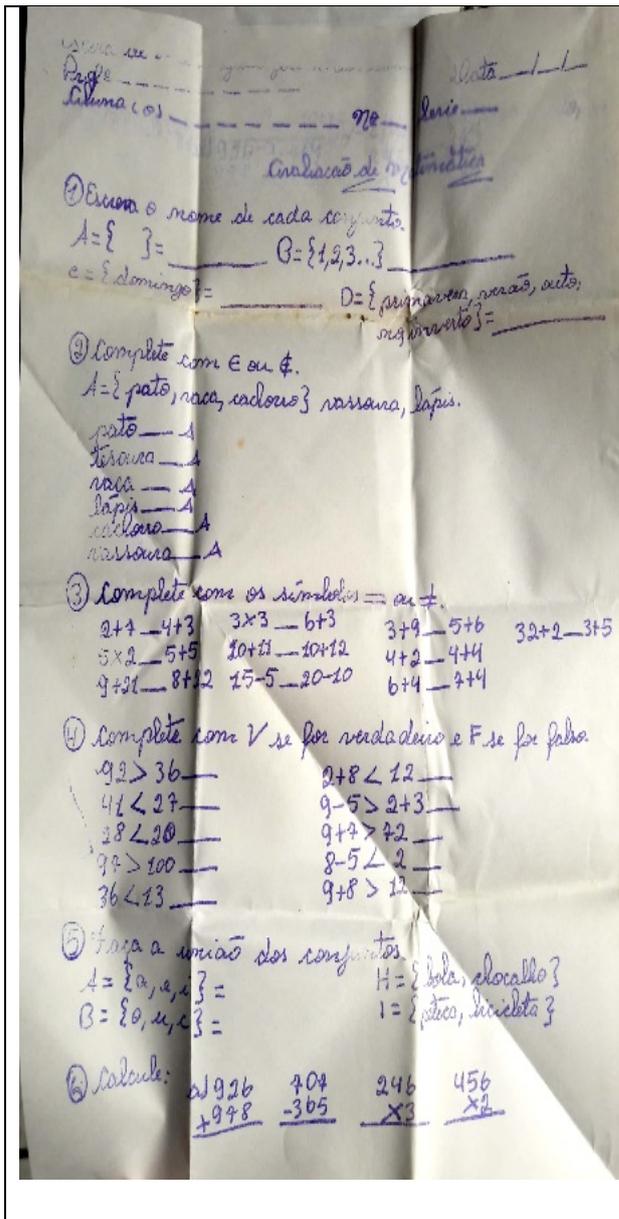
Ao tratar sobre as avaliações, percebe-se que elas constituem uma parte do ensino escolar. Chervel (1990, p. 206) aponta para a docimologia das provas escolares, junto, as avaliações têm os fenômenos que o acompanham, como os exercícios padrões para mensurar o aprendizado dos alunos, e “[...] o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas”. De tal modo, traz a preocupação dessa prática avaliativa passar a moldar os caminhos da educação. É importante destacar que, devido ao fato de o caderno de planejamento ser do final da década de 1990, ele precisou de cuidados no manuseio, dificultando, no momento de fotografar as avaliações anexadas. Destacamos também a peculiaridade observada na escrita das avaliações, pois foram feitas usando o mimeógrafo<sup>9</sup>, cuja conservação não possibilita uma leitura com total qualidade, tornando-se necessário fazer a transcrição das figuras, conforme os quadros 2, 3 e 4, próximos a suas respectivas figuras, com o mesmo texto que contém na avaliação.

---

<sup>9</sup> “Aparelho usado para tirar cópias de páginas datilografadas, escritas ou desenhadas sobre o estêncil” (Sacconi, 1996, p. 458). Estêncil por sua vez é “Papel parafinado usado para reproduzir desenhos e textos no mimeógrafo; matriz” (Sacconi, 1996, p. 309).

Figura 3 – Avaliação 1º bimestre 1997.

Quadro 2 – Transcrição da Figura 3.



Profª \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Aluna (o) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_  
 Avaliação de Matemática

1) Escreva o nome de cada conjunto.  
 $A = \{ \}$  = \_\_\_\_\_  
 $B = \{ 1, 2, 3, \dots \}$  = \_\_\_\_\_  
 $C = \{ \text{domingo} \}$  = \_\_\_\_\_  
 $D = \{ \text{primavera, verão outono, inverno} \}$  = \_\_\_\_\_

2) Complete com  $\in$  ou  $\notin$ .  
 $A = \{ \text{pato, vaca, cachorro} \}$  vassoura, lápis.  
 Pato \_\_\_ A  
 Tesoura \_\_\_ A  
 Vaca \_\_\_ A  
 Lápis \_\_\_ A  
 Cachorro \_\_\_ A  
 Vassoura \_\_\_ A

3) Complete com os símbolos = ou  $\neq$ .  
 $2+7$  \_\_\_  $4+3$      $3 \times 3$  \_\_\_  $6+3$      $3+9$  \_\_\_  $5+6$      $32+2$  \_\_\_  $3+5$   
 $5 \times 2$  \_\_\_  $5+5$      $10+11$  \_\_\_  $10+12$      $4+2$  \_\_\_  $4+4$   
 $9+21$  \_\_\_  $8+12$      $15-5$  \_\_\_  $20-10$      $6+4$  \_\_\_  $7+4$

4) Complete com V se for verdadeiro e F se for falso.  
 $92 > 36$  \_\_\_     $2+8 < 12$  \_\_\_  
 $41 < 27$  \_\_\_     $9-5 > 2+3$  \_\_\_  
 $28 < 20$  \_\_\_     $9+7 > 72$  \_\_\_  
 $97 > 100$  \_\_\_     $8-5 < 2$  \_\_\_  
 $36 < 13$  \_\_\_     $9+8 > 12$  \_\_\_

5) Faça a união dos conjuntos.  
 $A = \{ a, e, i \}$      $H = \{ \text{bola, chocalho} \}$   
 $B = \{ o, u, e \}$      $I = \{ \text{peteca, bicicleta} \}$

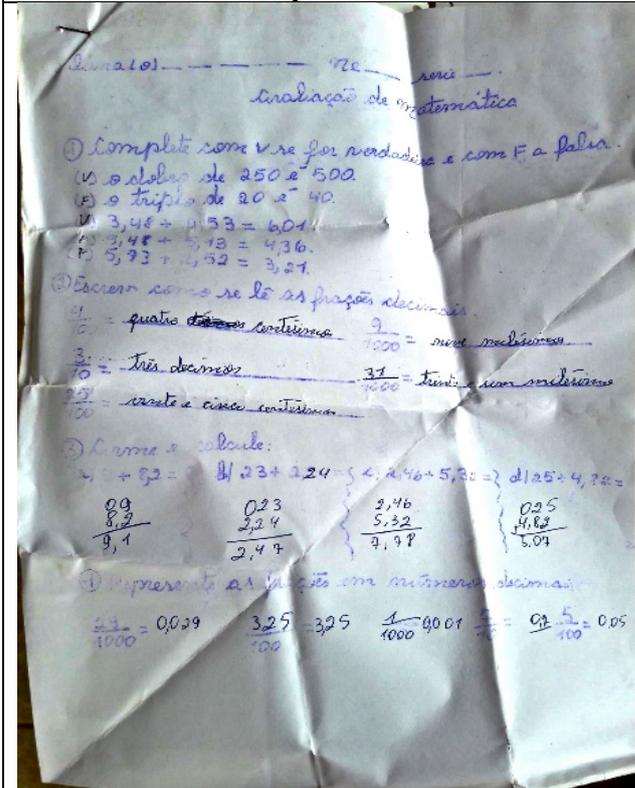
6) Calcule:  
 a) 
$$\begin{array}{r} 926 \\ +978 \\ \hline \end{array}$$
    
$$\begin{array}{r} 707 \\ -365 \\ \hline \end{array}$$
    
$$\begin{array}{r} 246 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$
    
$$\begin{array}{r} 456 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

Fonte: Acervo pessoal da entrevistada Daiane.

Fonte: Transcrição elaborada a partir da Figura 3.

O critério utilizado para selecionar as avaliações para analisar neste artigo consideramos o estado de conservação, como também o grau de importância do conteúdo de cada avaliação para a presente discussão. Desse modo, optamos pelas avaliações do primeiro e do quarto bimestre de 1997, conforme as Figuras 3, 4 e 5.

**Figura 4 – Avaliação 4º bimestre – 1997 primeira parte.**



Fonte: Acervo pessoal P.D.

Quadro 3 – Transcrição da Figura 4

Aluna (o) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_  
 Avaliação de Matemática

1 Complete com V se for verdadeiro e com F a falsa

(v) O dobro de 250 é 500.  
 (f) O triplo de 20 é 40.  
 (v)  $3,48 + 2,53 = 6,01$ .  
 (f)  $9,48 + 5,13 = 4,36$ .  
 (f)  $5,73 + 2,52 = 3,21$ .

2 Escreva como se lê as frações decimais.

$\frac{4}{100}$  quatro centésimos       $\frac{9}{1000}$  nove milésimos  
 $\frac{3}{10}$  três décimos       $\frac{31}{1000}$  trinta e um milésimos  
 $\frac{25}{100}$  vinte e cinco centésimos

3 Arme e calcule:

a)  $9 + 8,2 =$       b)  $23 + 2,24 =$       c)  $2,46 + 5,32 =$       d)  $25 + 4,82 =$

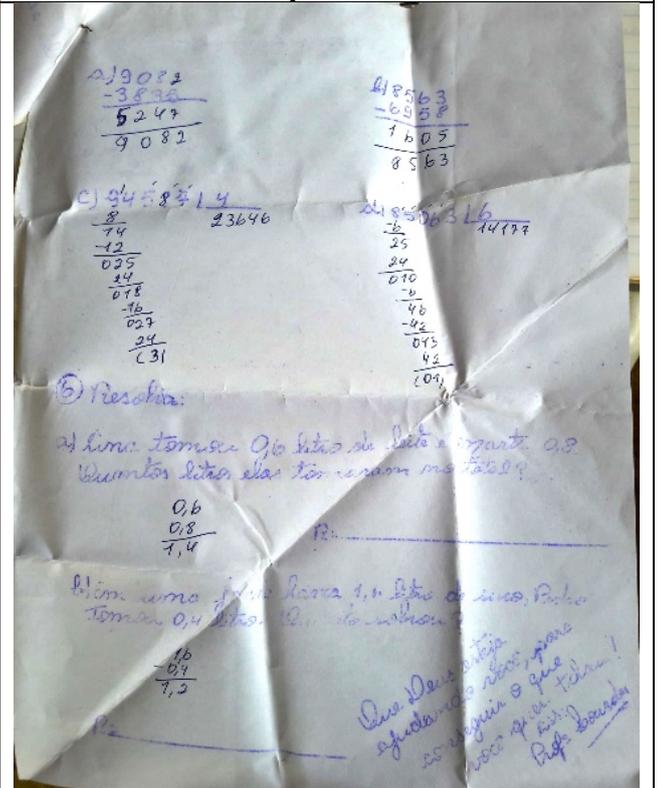
$\begin{array}{r} 09 \\ 8,2 \\ \hline 9,1 \end{array}$        $\begin{array}{r} 023 \\ 2,24 \\ \hline 2,47 \end{array}$        $\begin{array}{r} 2,46 \\ 5,32 \\ \hline 7,78 \end{array}$        $\begin{array}{r} 025 \\ 4,82 \\ \hline 5,07 \end{array}$

4 Represente as frações com números decimais

$\frac{29}{1000} = 0,029$        $\frac{325}{100} = 3,25$        $\frac{1}{1000} = 0,001$        $\frac{7}{10} = 0,7$        $\frac{5}{100} = 0,05$

Fonte: Transcrição elaborada a partir da Figura 4.

**Figura 5 – Avaliação 4º bimestre – 1997 segunda parte.**



Fonte: Acervo pessoal P.D.

Quadro 4 – Transcrição da Figura 5

a) 9082      b) 8563

$\begin{array}{r} -3835 \\ \hline 5347 \\ 9082 \\ \hline \end{array}$        $\begin{array}{r} -6958 \\ \hline 1605 \\ 8563 \\ \hline \end{array}$

c)  $94587 \div 4$       d)  $85063 \div 6$

$\begin{array}{r} 8 \quad 23646 \\ 14 \\ \hline 12 \\ 025 \\ 24 \\ 018 \\ -16 \\ \hline 027 \\ 24 \\ \hline (3) \end{array}$        $\begin{array}{r} 6 \quad 14177 \\ 25 \\ \hline 24 \\ 010 \\ -6 \\ \hline 46 \\ 42 \\ \hline 043 \\ 42 \\ \hline (01) \end{array}$

6 Resolva:

a) Ana tomou 0,6 litro de leite e Marta 0,8. Quantos litros elas tomaram no total?

$\begin{array}{r} 0,6 \\ 0,8 \\ \hline 1,4 \end{array}$  R: \_\_\_\_\_

b) Em uma jarra havia 1,6 litro de suco, Pedro tomou 0,4 litro. Quanto sobrou?

$\begin{array}{r} 1,6 \\ -0,4 \\ \hline 1,2 \end{array}$  R: \_\_\_\_\_

Fonte: Transcrição elaborada a partir da Figura 5.

Ao analisar as avaliações é possível perceber a presença de conteúdos como conjuntos, números decimais, dobro e triplo, revelando traços do Movimento da Matemática Moderna (MMM) em sala de aula. As avaliações corroboram o relato da professora sobre os conteúdos que ensinava e ajudam a ilustrar a estrutura utilizada nas avaliações na segunda metade da década de 1990, antes da consolidação dos PCNs. Outros estudos sobre alguns projetos educacionais no Estado de Rondônia – Projeto Logos II e Projeto Pró-rural foram apontados traços do MMM (Gouveia Neto & Gromann de Gouveia, 2018).

Por fim, as respostas da professora Daiane e a análise do material cedido, percebem-se algumas características do ensino no município de Rolim de Moura no final da década de 1990, como o ensino multisseriado, ou mesmo o relato sobre sua contratação para professora, mesmo não tendo concluído o Magistério, demonstram a contratação dos professores leigos naquele período e os conteúdos inerentes às avaliações naquele período, como a teoria dos conjuntos, presente em sala de aula, por exemplo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisar o ensino por meio da entrevista e por meio do caderno de planejamento cedido pela professora Daiane, nos proporcionou, no presente artigo, a possibilidade de compreender diferentes aspectos do período inicial do município, enquanto se desenvolvia estruturalmente e, paralelamente, era organizada a Educação. Dessa forma, contribuiu para discussões de temas como a contratação dos professores e a utilização dos documentos nacionais em realidade local.

Outra realidade encontrada no relato da professora é a presença dos professores em sala de aula mesmo sem formação para atuar no magistério. Tal realidade se mostrava comum naquele período, sob a justificativa de falta de professores formados para trabalharem em sala de aula.

Ainda de acordo com a entrevistada, na década de 1990, foi necessária a contratação de professores de forma improvisada, para atender às necessidades dos moradores que precisavam de escolas para seus filhos, como é possível perceber no relato da entrevistada quando conta que não pôde estudar quando chegou do Nordeste no final da

década de 1980, pois não havia escola que tivesse a série na qual ela havia parado seus estudos. Tal movimento de abertura de escolas e contratação de professores, mesmo que leigos, atendia também às necessidades do Governo que, a partir da LDB 9394/96 (Lei 9394/96) pedia a ampliação da Educação e formalização do trabalho dos professores que, até então, eram leigos.

Com base na entrevista e na análise do caderno de planejamento, foi possível perceber a metodologia adotada para o trabalho em sala de aula, bem como os conteúdos que eram ensinados naquele período. Consideremos também como influenciadores na didática em sala de aula as contribuições das formações continuadas, citadas pela professora, a utilização dos PCNs, os cursos profissionalizantes, entre outros, mostrando, assim, que no contexto escolar, há múltiplas influências na metodologia que os professores adotam.

Foi perceptível a importância dos relatos dessa professora e a análise de seu caderno de planejamento, para o melhor entendimento do contexto no qual se dava ensino de Matemática nesta turma do município de Rolim de Moura, RO. Por meio da presente pesquisa, foi possível discutir a respeito das influências dos documentos oficiais no ensino de Matemática, já que influenciaram na formação dos professores e na elaboração dos materiais didáticos.

Por fim, percebemos nas discussões trazidas neste artigo, que o relato e os materiais analisados revelaram, em parte, como se deu o ensino da citada disciplina naquela turma do terceiro ano em 1997. Temos consciência de que tal estudo apresenta limitação, considerando que foram utilizados somente um caderno de planejamento de uma professora e um depoimento, relacionados com outros documentos da época.

Desse modo, podem surgir mais questionamentos que a presente pesquisa não foi capaz de revelar, a exemplo, temos os aspectos relacionados ao planejamento escolar, sua estrutura e regulamentação legal com o passar dos anos, bem como a variação de termo de supervisão para coordenação escolar. Esses, entre outros pontos, abrem espaço a novas investigações em um campo que nunca se esgota.

## REFERÊNCIAS

Aguiar, G. S.; Ortigão, M. I. R (2012). Letramento em matemática: um estudo a partir dos dados do PISA2003. *Bolema*. From: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n42a/02.pdf>>. Recuperado em: 26 abr. de 2019.

Alves, G. L. (2001). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados.

Bloch M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro. Ed. Zahar.

Brasil (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. 3. Brasília: MEC, 1997.

Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

*Lei n. 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: *Teoria & Educação*, 2, p. 177-229.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas.

Ginzburg, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia da Letras.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

Gouveia Neto, S.C.; Gromann de Gouveia, C. T. (2018). Uma educação matemática para o campo no estado de Rondônia: os casos dos Projetos Logos II e o Pró-rural (1983-1987). *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 9, p. 645-673.

Gromann de Gouveia, C. T. (2016). Dissertação de Mestrado. *O Projeto Logos II em Rondônia: A implantação do Projeto-Piloto e as mudanças e sua organização político-pedagógica*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, Brasil.

Hage, S. M. (2006). Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, p. 302-312.

Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista brasileira de história da educação*, 1, p. 9-43.

Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17, 2, p. 13-17.

Moreno, B. R. (2006). Dissertação de Mestrado. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In.: Panizza, M. (Org.). *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, p. 43-76.

Passos, A. F. (2019). *Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental em Rolim de Moura (RO) (1996-2017)*. Rolim de Moura, Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU: Revista de Docência Universitária*, 2.

Sacconi, L. A. (1996). *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa*. São Paulo: Atual.

Silva, M. A. (2012). A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real*, 37, 3, p. 803-821.

Soares, F. (2001). Dissertação de Mestrado. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou Retrocesso?* Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, 13, n. 5, p. 5-24.

Valente, W. R. (2013). Oito temas sobre História da educação matemática. *Rematec*, 8,12. p. 22-50.

Zanardini, J. B. (2003). Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação No Brasil*, v. 6.

*Recebido: 10 de março de 2020*

*Aceito para publicação: 9 de maio de 2020*