



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE MAGISTÉRIO EM PRESIDENTE MÉDICI-RO (1981-2001): um olhar para o ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização básica

TEACHER TRAINING IN THE TEACHING COURSE IN PRESIDENTE MÉDICI-RO (1981-2001): a look at the teaching of Mathematics in the first years of basic schooling

Elianai Rodrigues Lima Pedroso¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3242-4823>

Marlos Gomes de Albuquerque²

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5289-0741>

RESUMO

Este artigo se refere à nossa pesquisa de mestrado, cujo tema foi a formação para ensinar Matemática nos primeiros anos de escolarização básica, propiciada pelo Curso de Magistério em Presidente Médici – Rondônia (RO), no período de 1981 a 2001. Trata-se de uma pesquisa realizada no campo da História da Educação Matemática sob a abordagem metodológica da História Oral, buscando compreender a formação para o ensino de Matemática a partir de narrativas de quem vivenciou esse processo. Para sua construção, foram realizadas entrevistas e mobilizados, também, outros instrumentos de coleta e análise de dados, tais como, documentos escritos, livros didáticos e fotografias. A metodologia adotada buscou responder à seguinte questão: de que maneira se constituiu historicamente a trajetória do Curso de Magistério em Presidente Médici-RO, mais especificamente com relação à formação para ensinar Matemática nos primeiros anos da escolarização básica? As narrativas expressam, de forma contundente, que os conhecimentos adquiridos durante o Curso de Magistério repercutiram/repercutem nas práticas docentes dos egressos, indicando, ainda, o impacto do Curso em suas formações profissionais e pessoais. Além disso, revelam uma formação para ensinar Matemática baseada na ludicidade e em materiais concretos.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Formação. Professor Primário. História Oral.

ABSTRACT

This article refers to our master's degree research, whose theme was the training for teaching Mathematics in the first years of basic schooling provided by the Teaching Course in Presidente Médici – Rondônia (RO), in the period from 1981 to 2001. The research was carried out in the field of History of Mathematics Education under the methodological approach of Oral History, seeking to understand the training for the teaching of Mathematics from narratives of those who experienced this process. For its construction, interviews were carried out and other instruments for data collection and analysis were mobilized, such as written documents, textbooks and

¹ Mestra em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO). Endereço para correspondência: Rua Paraná, número 2015, bairro Ernandes Gonçalves, Presidente Médici, Rondônia, Brasil, CEP: 76916-000. E-mail: elianailima10@gmail.com.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Polo Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua dos Babaçus, número 49, Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. CEP: 76900-168. E-mail: marlos@unir.br.

photographs. The methodology adopted sought to answer the following question: how was the trajectory of the Teaching Course in Presidente Médici – RO historically constituted, more specifically regarding the training for teaching Mathematics in the early years of basic schooling? The narratives strongly express that the knowledge acquired during the Teaching Course affected/affects the teaching practices of the graduates, also indicating the impact of the Course on their professional and personal formation. In addition, they reveal a training for teaching Mathematics based on ludicity and concrete materials.

Keywords: History of Mathematics Education. Training. Primary Teacher. Oral History.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Ji-Paraná. Seu objeto de estudo permeia a formação de professores para ensinar Matemática nos primeiros anos de escolarização básica, propiciada pelo Curso de Magistério em Presidente Médici – RO, no período de 1981 a 2001. Quando se ressalta a atividade matemática, se averiguam os processos sociais de circulação, apropriação e transformação dessa atividade, revelando-se, então, um novo campo de investigação denominado História da Educação Matemática (HEM) (Miguel; Miorim, 2002). Assim, o presente estudo é caracterizado como uma investigação em HEM.

A formação profissionalizante ministrada em nível de 2º grau, denominada de Curso de Magistério, teve seu auge entre os anos de 1970 e 1990, formando professores para atuar no país, chegando ao interior de todas as regiões brasileiras, inclusive capacitando docentes leigos que estavam atuando em sala de aula sem a habilitação necessária. Isso porque o poder público não lhes tinha oportunizado a formação, que anteriormente era presente apenas em grandes ou médios centros urbanos.

De forma basilar, a investigação aqui apresentada se dedicou a compreender, numa perspectiva histórica, desde o funcionamento às implicações do Curso de Magistério, sobretudo à formação para ensinar Matemática nos primeiros anos da escolarização básica, recebida por seus egressos. No que tange à formação para ensinar matemática, Valente (2022, p. 13) destaca que pesquisadores vinculados ao projeto temático FAPESP intitulado “A matemática na formação de professores e no ensino – processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990” tem se dedicado a identificar as

[...] relações estabelecidas entre matemática da formação e do ensino ao longo do tempo. Para tal, vem sendo possível construir categorias como: matemática a ensinar e matemática para ensinar. A matemática a ensinar representante do ensino, um objeto de trabalho do professor. **A matemática para ensinar, um saber de formação**, formar para ensinar, ter ferramentas para o trabalho com o objeto, com a matemática a ensinar. Matemática para ensinar como ferramenta do professor. (Valente, 2022, p. 13, grifo nosso).

Para este estudo, embasados no conceito de matemática para ensinar, elucidado por Valente (2022), considera-se o termo *formação* para ensinar Matemática como toda a preparação do profissional docente para atuar com o ensino de Matemática nos primeiros anos

da escolarização básica. Isso inclui desde conteúdos matemáticos até metodologias e práticas de ensino.

É com esta perspectiva que investigamos o Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici – RO, porque é a partir das histórias locais que se desencadeia a maior valorização das especificidades de uma determinada localidade, ademais, possibilita-se uma reflexão por parte dos integrantes que vivenciaram *in loco* essa história – as testemunhas oculares. A escolha do objeto também se justificou pela compreensão de que esse Curso teve uma contribuição significativa na constituição da história da educação no município, que foi responsável, durante os 20 anos de sua existência, por formar professores, tornando-se um ponto de inflexão. Uma grande parcela dos professores em serviço – mesmo cursando formação específica em nível superior posteriormente – é egressa do Curso de Magistério.

Com base em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destaca-se que há poucas investigações relacionadas a essa temática no Brasil, não sendo diferente no estado de Rondônia, em específico no município de Presidente Médici. Até o momento, não havia sido encontrado nenhum estudo histórico realizado sobre o Curso de Magistério no local pesquisado. Nesse sentido, torna-se de suma relevância trazer contribuições a essa temática. Ademais, por meio da presente investigação, é possível compreender os processos históricos e metodológicos de uma formação de professores ofertada em nível de 2º grau.

Por fim, esta investigação teve por objetivo construir uma história acerca do Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici – RO, com um olhar específico sobre a formação para ensinar Matemática nos primeiros anos da escolarização básica, bem como responder à pergunta: de que maneira se constituiu historicamente a trajetória do Curso de Magistério em Presidente Médici – RO, mais especificamente com relação à formação para ensinar Matemática nos primeiros anos da escolarização básica? Adotou-se, portanto, como recorte temporal, o período de existência do Curso no município: de 1981 a 2001.

1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como referencial teórico-metodológico de pesquisa, buscamos respaldo na História Oral, visando a construção de uma história do Curso de Magistério em Presidente Médici – RO,

mais especificamente no que diz respeito à formação para ensinar Matemática nos primeiros anos de escolarização básica.

Com as discussões promovidas no século XX a respeito da “Nova História”, a História Oral “surge como alternativa viável à historiografia, ou seja, a escrita de histórias a partir da experiência acumulada de uma pessoa em preferência às evidências percebidas em documentos escritos” (Cury, 2011, p. 21). Contudo, não está caracterizada como uma metodologia própria de pesquisas historiográficas.

A partir de seu surgimento e de sua consolidação nos Estados Unidos da América, logo após a Segunda Guerra Mundial, a História Oral começou a ganhar visibilidade, estando presente em pesquisas das mais diversificadas áreas. Isso possibilitou diferentes compreensões a respeito de sua configuração, havendo três posturas mais comuns entre os autores: os que a defendem como técnica, os que a consideram como disciplina e, ainda, os que a concebem como metodologia (Cury, 2011). Ressalta-se que, em nosso estudo, a compreendemos como uma metodologia, uma vez que a

[...] história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (Meihy; Holanda, 2019, p. 15).

A História Oral tem seus próprios métodos de investigação, sendo caracterizada como uma metodologia de pesquisa apoiada, fundamentalmente, na memória. Nesse sentido, entende-se “a memória como uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente” (Delgado, 2010, p. 15). Recorrer à memória para a construção de narrativas que, por sua vez, se tornam “documentos cuja função é preservar a voz do depoente” (Garnica, 2004, p. 87), não significa ignorar as demais fontes, tais como, documentos escritos, livros, cadernos, fotografias etc. Para uma abordagem histórica, quanto mais diversas forem as fontes, melhor respaldada será a construção histórica (Albuquerque; Pinto; Neves, 2016). Seu uso busca, principalmente, reconhecer e valorizar os testemunhos dos protagonistas de acontecimentos históricos, fatos considerados relevantes para a história, em especial à HEM, recorrendo às memórias que, não sendo registradas, podem se perder ao longo do tempo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, porém é importante destacar que, “quando se vale da entrevista para obter informação objetiva ou dados exatos, não se

prática história oral e sim se faz uso convencional de entrevistas. É equívoco supor que o mero ato de entrevistar equivale a fazer história oral” (Meihsy; Holanda, 2019, p. 25). A escolha da História Oral, dentre tantas metodologias que se apoiam em entrevistas, ocorreu por “permitir uma maior aproximação dos significados atribuídos pelos interlocutores às situações por eles vivenciadas” (Reis, 2014, p. 27).

Foram realizadas seis entrevistas: cinco com egressos do curso e uma com o professor responsável por disciplinas³ relacionadas à formação para ensinar Matemática. Todas foram gravadas em áudio e conduzidas por um roteiro que continha questões voltadas à formação básica, formação profissional – com relação ao Magistério – e atuação profissional; em ambos os casos, com um olhar mais cuidadoso para o ensino de Matemática. Ressalta-se, no entanto, que essa estrutura não impediu que os colaboradores trouxessem em suas narrativas contribuições de outros elementos que considerassem relevantes.

Realizadas as entrevistas, foi iniciada a fase chamada transcrição. “A desgravação (ou transcrição) é uma alteração do suporte da entrevista (seja ele magnético ou digital) para o papel, a fixação do diálogo por meio de caracteres gráficos” (Garnica; Souza, 2012, p. 107). Essa é uma das etapas consideradas mais demoradas, pois exige um trabalho minucioso por parte do pesquisador.

Após transcritas, foram textualizadas. Esse processo

[...] consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a seqüência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e re-allocados no texto escrito. (Garnica, 2004, p. 93-94).

Depois de concluídas, as textualizações foram enviadas para cada um dos colaboradores para que pudessem ler e, então, autorizassem ou não seu uso em nossa pesquisa.

A compreensão de narrativa usada nesse trabalho é pautada em Bolivar (2002), que a entende como um relato originado das experiências individuais de cada pessoa. “Além da possibilidade de ser mobilizada como fonte em pesquisas científicas, a narrativa também tem sido pensada e utilizada como um procedimento de análise” (Reis, 2014, p. 33).

Quanto aos tipos de análise, Bolivar (2005 *apud* Garnica, 2010, p. 36-37) afirma que

³ Durante seus 13 anos de trabalho no Magistério em Presidente Médici, o professor ministrou aulas de Matemática, Física, Estatística Educacional e Didática da Matemática.

[...] há a possibilidade de uma análise paradigmática das narrativas. Tal análise consiste em separar unidades potencialmente significativas (à luz das compreensões do intérprete) para a constituição de uma versão daquela história narrada, cujas lacunas poderiam ser supridas por outras narrativas. Mas ainda [...] existe uma análise narrativa de narrativas. Trata-se de uma análise que geraria um texto diferenciado, do ponto de vista da forma, daquela narrativa primeira. Dessa forma, ter-se-ia uma outra narrativa em que estariam patentes a subjetividade do intérprete e as redes de sentidos que ele retira de quaisquer fontes por ele julgadas como potenciais contribuições para a compreensão de uma dada situação ou modo de narrar.

Para Bolivar (2002, p. 15, tradução nossa), “fica claro que a pesquisa narrativa, cujo resultado é um relato narrativo, tem a vantagem de não violar ou privar as vozes dos sujeitos investigados, não impondo análises categóricas muito distantes de suas palavras”.

Nesse sentido, ao nos referirmos à narrativa como possibilidade de análise, comungamos com a concepção de Garnica, Silva e Fernandes (2010, p. 9) quando destacam que “não cabe ao pesquisador julgar as narrativas orais, já que estas funcionam como suportes para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado”. Assim, as entrevistas foram analisadas não no sentido de julgar as informações expressas por elas, mas no aspecto de “costurar” essas informações, constituindo, desta maneira, uma narrativa mediante as considerações feitas nas entrevistas, bem como nas demais fontes (Morais, 2012). “As considerações são as evidências, tendências ou singularidades que se conseguiu notar entre as entrevistas” (Morais, 2012, p. 66).

Em nossa pesquisa, colocamo-nos frente ao desafio de articular as compreensões obtidas com base nas informações explicitadas nas narrativas dos colaboradores, recorrendo à análise narrativa.

2. O CURSO DE MAGISTÉRIO DA ESCOLA PRESIDENTE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI

Reconhecendo a necessidade de um curso para habilitar profissionais para atuarem no ensino primário, e recebendo influências do cenário nacional concernente à formação de professores, o Curso de Magistério teve suas atividades iniciadas no município de Presidente Médici no ano de 1981, funcionando, primeiramente, nas dependências da Escola 15 de Novembro⁴.

⁴ Primeira escola criada no município de Presidente Médici.

Passado à condição de município, e com o crescimento populacional avançando, o então Governador Coronel Jorge Teixeira de Oliveira autorizou a criação de mais escolas na cidade. Assim, em 24 de janeiro de 1983, por meio do Decreto n. 815, foi criada a Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici. Ela teve suas atividades iniciadas com o funcionamento do ensino primário e ginásial, bem como três turmas do Magistério, que passaram a exercer suas atividades nessa nova instituição (Moreira, 2004), tendo sua primeira turma de formandos neste mesmo ano.

Figura 1 – Formatura da primeira turma de Magistério de Presidente Médici, 1983



Fonte: Arquivo pessoal da colaboradora Adailza Parente de Souza

Apesar de criada em 1983, enfrentando pequenos problemas com a estrutura e com o corpo docente⁵, a escola teve seu reconhecimento somente no ano de 1991, por meio do Parecer n. 160/CEE/RO/91, atendendo a um público de 1.227 alunos, sendo 49 da Pré-Escola, 873 do Fundamental, 242 do Colegial e 63 do Magistério (CEE/RO, 1991).

No período de 1981 a 2001, a Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici formou 19 turmas de Magistério, totalizando 420 alunos⁶. No que tange aos seus egressos, fica evidente a questão da feminização, já que, do total de formandos, 337 eram mulheres (80,24%) e apenas 83 homens (19,76%). “O magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher” (Bruschini; Amado, 1988, p. 4).

⁵ Pelo Parecer n. 160/CEE/RO/91, no ano de sua emissão, no ensino de 5ª a 8ª séries, faltava um professor habilitado para o ensino de Matemática. Uma professora normalista ministrava aulas de Português para a 5ª e 6ª séries e um professor leigo (com curso de teologia) lecionava aulas de Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica.

⁶ Dado inferido a partir de levantamento das Atas de Resultados Finais.

Ainda vigorava o “*pensamento de que dar aula para os pequeninhos era para mulher*” (excerto da narrativa de Claudiomiro).

O Quadro 1 apresenta um panorama dos gêneros entre os concluintes em cada ano.

Quadro 1 – Número de formandos do Curso de Magistério por ano, de 1983 a 2001

Ano	Número de mulheres	Número de homens	Número total
1983	14	5	19
1984	11	11	22
1985	4	4	8
1986	19	7	26
1987	18	9	27
1988	25	5	30
1989	20	11	31
1990	15	0	15
1991	12	0	12
1992	9	1	10
1993	26	2	28
1994	18	0	18
1995	10	0	10
1996	14	2	16
1997	24	0	24
1998	15	3	18
1999	24	10	34
2000	33	4	37
2001	26	9	35

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das Atas de Resultados Finais de 1983 a 2001

A partir de 1992, passou a também funcionar no município o Curso Técnico em Contabilidade. Com essa oferta, o público masculino se dividia entre os dois cursos, chegando a se ter algumas turmas do Magistério sem a presença de homens na condição de aluno, conforme pode ser observado no Quadro 1. Essa, no entanto, era uma opção que muitas mulheres não tinham, uma vez que perdurava a ideia de que um curso técnico voltado a exatas era destinado exclusivamente ao público masculino.

A escolha pelo curso, em sua maioria, se dava por falta de opção, uma vez que os pais não permitiam que suas filhas estudassem distante de casa ou em período noturno, mas também pela possibilidade de emprego e motivação pessoal. Além disso, principalmente nos primeiros anos de funcionamento, a procura ocorria por professores leigos, já que, em seu Art. 30, a Lei n. 5.692/71 passou a exigir

[...] como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau,

obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (Lei n. 5.692, 1971, p. 3).

No período de atividade, o curso contou com um número significativo de matrículas. Contudo, as Atas de Resultados Finais revelam, também, um número considerável de desistências, fato que pode estar associado com a não identificação pessoal com o curso. O maior número de matrículas está concentrado no primeiro ano, assim, além das dificuldades encontradas em se manter no curso, existe, concomitantemente, uma jornada exaustiva de trabalho aos estudantes.

Durante os 20 anos de funcionamento do curso, ocorreram mudanças de gradecurricular e de nomenclatura de algumas disciplinas. Os registros de avaliações, contidos nas Atas de Resultados Finais, mostram que, de forma geral, os alunos do Magistério estudavam disciplinas como: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Inglesa, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Geografia, Geografia do Estado de Rondônia, História, História da Educação, OSPB⁷, Biologia, Biologia Educacional, Química, Física, Literatura Infantil, Matemática, Recreação e Jogos, Fundamentos da Educação, Estatística, Estágio Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia, Filosofia Educacional, Estrutura do 1º Grau, Técnico em Agricultura, Educação Moral e Cívica, Didática Geral, Didática da Matemática, Didática de Português, Didática das Ciências e Didática de Estudos Sociais.

⁷ Organização Social e Política Brasileira.

Figura 2 – Grade curricular do Curso de Magistério em 1991

GOVERNO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI
GRADE CURRICULAR DO 2º GRAU

HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO

DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	
	1ª	2ª	3ª		
Núcleo Comum Lei 5.692/71	Língua Portuguesa	3	2	2	280
	Literatura	2	2	2	240
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	-	-	80
	Geografia	2	-	-	80
	História	2	-	-	80
	O.S.P.B.	-	1	-	40
	Matemática	3	3	3	360
	Química	2	-	-	80
	Física	2	-	-	80
	Biologia	2	2*	-	160
	Educação Artística	-	1	-	80
	Educação Física	2	2	2	240
	Educação Moral e Cívica	1	-	-	40
	Programas de Saúde	-	1	-	40
	Ensino Religioso	-	-	1	40
SUB-TOTAL	23	14	10	1.920	
Parte Diversificada	Filosofia	-	2	-	80
	Estudos Regionais	-	-	2	80
Mínimo Profissionalizante	Fundamentos da Educação	2	5	4	440
	Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau	-	-	2	80
	Didática	2	4	5	440
	Estatística Aplicada a Educação	-	-	2	80
SUB-TOTAL	4	11	15	1.040	
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	27	25	25	2.960	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	94	110	156	360	
TOTAL GERAL				3.320	

*Na 2ª Série versará em forma de Biologia Educacional
Módulo : 40
Módulo Aula : 45
Módulo Recreio : 15

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA

Aprovado em 160 12 12 1991

134 12 12 1991

Fonte: Conselho Estadual de Educação/RO (1991)

A grade curricular de 1991 (Figura 2) evidencia que as disciplinas ministradas eram divididas em três categorias: Núcleo Comum (1.920 horas), obrigatório em todo âmbito nacional, estabelecido pela Lei n. 5.692/71; Parte Diversificada (160 horas), estabelecida de acordo com as necessidades e especificidades dos estabelecimentos de ensino; e Mínimo Profissionalizante (1.040 horas) e Estágio Supervisionado (360 horas), totalizando, assim, uma carga horária de 3.320 horas.

No que tange ao corpo docente, por ser um território em processo de colonização, o estado de Rondônia, na década de 1980, possuía pouquíssimos profissionais habilitados, e os professores que lecionavam no Curso de Magistério eram migrantes advindos, em sua maioria, da região Nordeste. Concebe-se que “o professor migrante é aquele que melhor se move entre o desejo e a necessidade de conviver com as diferenças e com os pluralismos especiais e temporais, sociais e individuais, construindo um saber plural” (Teixeira, 2002, p. 14).

O professor José Walter é um desses exemplos. Nascido e formado no estado da Paraíba, chegou em Presidente Médici em junho de 1983. Ele enuncia a necessidade do município de ter profissionais habilitados. Apesar das dificuldades de um município ainda em formação, os docentes que aqui chegavam eram bem remunerados. Isso se tornava um atrativo profissional para que muitos deixassem sua região de origem, onde um professor em início de carreira tinha poucas oportunidades.

Apesar das décadas de 1980 e 1990 serem marcadas pela rigidez e pelo tradicionalismo presentes na Educação, as egressas relatam que os professores do Magistério “*estavam um pouco à frente de sua época*” (excerto da narrativa da egressa Maria Alessandra, 2021), tratando-se de profissionais criativos e comprometidos com a formação de futuros professores das séries iniciais.

De um total de 3.320 horas de carga horária existente no Curso de Magistério, as disciplinas relacionadas mais diretamente com a formação para ensinar Matemática, no ano 2000, representavam 712 horas da carga horária total do curso, sendo distribuídas em: 200 horas de Matemática, 160 horas de Didática da Matemática, 40 horas de Estatística Aplicada à Educação e 312 horas em Estágio Supervisionado.

As metodologias utilizadas eram pautadas na ludicidade e nos materiais concretos. Os professores buscavam agregar metodologias que envolvessem os alunos de forma que pudessem prepará-los não apenas para a teoria, mas, sobretudo, para a prática em sala de aula.

O professor formador José Walter explica que, em sua prática, buscava introduzir conceitos por meio de materiais concretos, os quais eram confeccionados pelos próprios alunos utilizando a criatividade e as matérias-primas que tinham ao seu alcance. Em geral, eram materiais recicláveis de baixo custo, ou custo zero, uma vez que ele acreditava que essa seria a realidade que seus alunos enfrentariam enquanto professores; isto é, não teriam materiais industrializados e nem recursos sofisticados a serem inseridos em suas salas de aula. Dentre eles, o professor cita o ábaco e explica como era confeccionado e para o ensino de quais conteúdos era utilizado:

“na época, tínhamos muito acesso a madeira, então era ela que utilizávamos, pegávamos uma base e mais quatro hastes circulares, a outra parte fazíamos com arame ou com tampinhas de refrigerante abertas para facilitar colocar sobre as hastes de madeira. Deixava que usassem a criatividade deles porque achava a criatividade algo primordial, pois através dela eu tinha um aluno mais crítico. Ao trabalhar a construção desses ábacos, eu já inseria os conceitos de medidas. Eu falava para eles: ‘vamos confeccionar agora para saber quantas tampinhas são necessárias em cada haste’. Eu pedia para fazerem umas 15 ou mais para que pudesse trabalhar composição e decomposição. Era aí que eles aprendiam aquele vai um. O que é vai um? Não é uma unidade. Eles tinham que aprender que uma unidade seria substituir uma dezena por dez unidades, substituir uma nota de dez cruzeiros por dez notas de um cruzeiro e assim por diante... então, eu ia trabalhando unidades simples, milhares, milhões e bilhões, a gente ia aumentando o ábaco de acordo com a série que estavam estudando e conforme os alunos iam entendendo, por isso eu já pedia para eles construírem a base com espaço porque com o tempo eles iam só aumentando! Também aproveitava para ensinar as quatro operações. Trazia problemas para que os alunos utilizassem o ábaco como uma calculadora. Trabalhava primeiramente só mental e o concreto, só depois que passavam a fazer no caderno. Primeiro eles iam entender porque usavam aquele sistema”. (excerto da narrativa do professor José Walter, 2022).

Além do ábaco, era muito recorrente o uso dos álbuns aritméticos para trabalharem com as operações fundamentais, os álbuns geométricos para o ensino de geometria, planos e funções, e os jogos confeccionados pelos alunos, como dominó e baralho, para desenvolverem as noções básicas de frações, probabilidade e porcentagem.

Para uma boa atuação no espaço escolar, faz-se necessário que o profissional tenha conhecimentos não só do conteúdo, como também de quando e como ensiná-lo. Portanto, “compreender os conhecimentos relativos à disciplina e aos conteúdos matemáticos tornam-se ferramentas fundamentais ao professor para que ele possa destacar maneiras de relacionar ideias particulares ou metodologias dentro da matemática” (Souza; Borges, 2016, p. 6). A aquisição e a apropriação dos conhecimentos para ensinar Matemática não se davam somente de forma teórica, pois, para o professor, era importante que o aluno do Magistério soubesse o que e como ensinar Matemática nas séries iniciais.

Apesar de não ser seguidor estritamente de um livro didático durante sua atuação no Magistério, o professor José Walter trabalhou com as obras: Didática da Matemática, de autoria de Ernesto Rosa Neto, e Matemática Magistério I e II, de autoria de Ruy Madsen Barbosa (Figura 3). Considerando a realidade da época, o Estado dificilmente disponibilizava livros atualizados para os professores; assim, as referências que tinham e utilizavam eram pertencentes a seus acervos particulares, compradas por eles em viagens de formação ou de visita às famílias fora do Estado.

Figura 3 – Livros utilizados nas disciplinas de Didática da Matemática e Matemática



Fonte: Acervo pessoal do professor José Walter Caetano dos Santos

Os conteúdos matemáticos estudados no primeiro livro, utilizado nas aulas de Didática da Matemática, envolviam a história dos povos egípcios, gregos, árabes e romanos com a matemática, noções primeiras de aritmética abrangendo situações-problemas e conteúdos que relacionavam matemática e psicologia, ou seja, os quatro estágios do desenvolvimento lógico da pessoa humana, assegurados por Jean Piaget. Os princípios estabelecidos por Piaget caminham por uma matemática pautada no concreto (Cruz, 2022), o que justifica as práticas adotadas pelos professores. O professor José Walter destaca, em sua fala, que na época trabalhava com o construtivismo sem saber o que era construtivismo.

O segundo e o terceiro livros abordavam os conceitos de conjuntos e operações, relações e funções, número e numerais, numeração, as quatro operações básicas, potenciação, problemas e metodologia, divisibilidade, números primos, racionais e decimais, elementos de geometria, noções elementares de estatística descritiva e representações gráficas.

Estes livros mencionados perpassam os campos da matemática escolar: Números e Operações, Funções, Geometria, Estatística e Probabilidade. Desses campos, a ênfase maior é dada a Números e Operações, e Geometria. No entanto, não são abordados, em nenhum dos livros, conceitos referentes a Equações Algébricas.

O foco dado a Números e Operações pode estar associado ao fato de se tratar de obras destinadas à formação de professores para o ensino primário. O professor José Walter enuncia a divisão dos conteúdos em cada livro: “o I era para trabalhar os conteúdos referentes a 1ª e 2ª série e o II, 3ª e 4ª, era continuação do conteúdo” (excerto da narrativa do professor José Walter, 2022).

Os conteúdos são expostos de forma objetiva e tradicional, com a apresentação dos conceitos seguida de exercícios pouco elaborados, de repetição e memorização, do tipo: “Faça

as seguintes divisões: a) 8161 por 23; b) 152029 por 372” (exercício retirado do livro Matemática Magistério I). Quase não há exercícios que levem o aluno a pensar em novas estratégias de resolução. Destaca-se, também, que todos trazem poucos exemplos de resolução, dando um foco maior às definições. Observa-se que, diferentemente do livro Didática da Matemática, que tem uma proposta voltada à teoria do como ensinar, os dois livros de Matemática Magistério têm seu olhar para o que ensinar.

Apesar de haver um núcleo comum que estabelecia a disciplina de Matemática, tanto para o Colegial quanto para o Magistério, a egressa Maria Alessandra refere que era tratada de formas distintas em cada uma das formações, uma vez que elas tinham objetivos distintos: uma formava para o mercado de trabalho e acesso à universidade e a outra habilitava professores para o exercício em sala de aula. Por ter feito os dois cursos, ela afirma, com propriedade, que o Curso de Magistério tratava de uma formação mais dinâmica e participativa, já que nele os alunos podiam expor o que aprenderam na teoria de forma prática.

Durante o Curso de Magistério, todos os conteúdos e as metodologias discutidos em sala de aula eram reforçados e aplicados durante o período de estágio. Magna destaca que, de todas as lembranças, a mais marcante em sua trajetória no curso foi, justamente, a experiência do Estágio Supervisionado. Para ela, foi esse momento de contato mais próximo com os alunos em sala de aula que a despertou para o desejo de ser professora. Narra, ainda, que nessa disciplina havia uma professora responsável por fazer o acompanhamento, avaliando-os com base nos planejamentos das aulas.

Tal ação, entremeio às experiências vivenciadas, sem dúvidas, era um momento de muita troca e aprendizados, já que colocava os alunos do Curso de Magistério cara a cara com a realidade que encontrariam em suas vidas profissionais, caso seguissem a carreira docente. Era, também, o momento de repensar suas individualidades e concepções, oportunizando que o acompanhamento e as trocas propiciadas pelo professor de estágio os auxiliassem no amadurecimento frente a uma sala de aula.

Maria Alessandra destaca que, ao ensinar os conteúdos Matemáticos, os professores frisavam que, em suas práticas, os egressos inserissem os materiais concretos, levando as crianças a desenvolverem habilidades matemáticas se apropriando do conceito. Elucida a importância do Magistério em sua trajetória quando afirma que: “*o Curso de Magistério foi tudo!*” (excerto da narrativa da egressa Maria Alessandra).

As egressas, das diferentes turmas, lembram com carinho do período em que estudaram, pois, para elas, a formação recebida foi muito boa. Essa avaliação positiva deve-se à falta de

dificuldades encontradas durante o exercício docente. Suas falas evidenciam que o curso tinha como principal preocupação habilitar professores para a prática em sala de aula.

Com os impactos da LDB de 1996, em 2001, o curso teve suas atividades encerradas no município. A notícia de seu fechamento foi recebida com tristeza e lamento por parte da comunidade, uma vez que muitos viam no curso a oportunidade de se profissionalizar e seguir carreira; com seu encerramento, teriam que buscar por profissionalização nas cidades vizinhas. A Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici permanece com suas atividades ativas, atendendo alunos advindos das zonas rural e urbana, do 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descrita neste artigo teve como objetivo construir uma história acerca do Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici – RO, habilitando professores para atuar no curso primário (1ª a 4ª séries). A investigação teceu, com um olhar específico, reflexões sobre a formação para ensinar Matemática nos primeiros anos da escolarização básica, tendo como recorte temporal o período de 1981 a 2001, que coincide com o funcionamento do curso no município.

A partir da História Oral como metodologia, lançamos um olhar sobre as entrevistas realizadas com egressos do curso, bem como documentos escritos. Nesse sentido, buscamos, apoiados na análise narrativa, articular as informações obtidas como em um ato de costurar, construindo uma versão histórica do objeto proposto. Para tanto, procuramos evidenciar nossa compreensão a respeito dos movimentos de singularidade e de diversidade que permearam toda a pesquisa.

Ao que parece, o Curso de Magistério tem seus primeiros indícios de criação no Brasil com a instituição da LDB n. 4.024/61, porém ganhou força apenas após a instauração da Lei n. 5.692/71. Apesar de poucos estudos sobre ele, este Curso se constituiu como um grande marco para a educação no Brasil e, particularmente, em Presidente Médici – RO. Em seu período de funcionamento, foi responsável por habilitar 420 profissionais para o exercício docente na cidade, que, até então, contava com a presença numerosa de professores leigos.

As metodologias e as experiências dos professores formadores propiciaram aos alunos o amadurecimento diante da prática docente, pois trabalhavam concomitantemente a teoria com a construção de materiais manipuláveis para o ensino dos conteúdos matemáticos, e simulavam situações de sala de aula, em que os alunos assumiam o papel de professores. Além disso, eram trabalhadas a autonomia e a responsabilidade, de maneira que os próprios alunos deveriam reconhecer suas dificuldades e buscar “superá-las”.

Por último, destaca-se que nenhuma pesquisa histórica pode ser esgotada e sua construção não impede que novos estudos, ou até mesmo novas versões, sejam desenvolvidas. Refletir sobre a formação para ensinar Matemática nas primeiras séries da educação básica, propiciada pelo Curso de Magistério da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, “é uma possibilidade que se abre para outros caminhos, outros cenários e outras memórias a registrar” (Marin, 2019, p. 363).

Para tanto, ficam os seguintes questionamentos para eventuais estudos futuros: quais motivos levaram à extinção do curso em Rondônia, uma vez que registros ainda indicam sua existência em outras partes do país? Quais elementos determinavam os conteúdos matemáticos que seriam ensinados? Quais aproximações e distanciamentos o Curso de Magistério em Presidente Médici apresenta em relação ao restante do país?

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, M. G., Pinto, C. L. C., & Neves, L. A. (2016, novembro). Uma trajetória da formação de professores de matemática, em serviço, na região central de Rondônia (1992-2009): em busca de uma construção histórica. In *Anais do 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*. Vitória.

- Bolivar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bruschini, M. C. A., & Amado, T. (1998). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.
- CEE/RO. (1991). Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 160/CEE/RO/91*.
- Cruz, S. A. N. (2022). *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*. (Dissertação em Educação Matemática). Universidade Federal de Rondônia. <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3596>
- Cury, F. G. (2011). *Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins*. (Tese em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. <http://hdl.handle.net/11449/102115>
- Delgado, L. A. N. (2010). *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2 ed. Autêntica.
- Garnica, A. V. M. (2004). História Oral e Educação Matemática. In M. C. Borba, & J. L. Araújo (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 1 ed. Autêntica.
- Garnica, A. V. M. (2010). Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 32(2), 29- 42. <http://hdl.handle.net/11449/134443>.
- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*. Cultura Acadêmica/Ed. da UNESP.
- Garnica, A. V. M., Silva, H., & Fernandes, D. N. (2010). História Oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. In *Anais do 5º Congresso Internacional de Ensino da Matemática*.
- Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Marin, D. (2019). *Uma história da criação dos primeiros cursos de formação de professores (de Matemática) no Triângulo Mineiro – Minas Gerais*. (Tese em Educação para Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <http://hdl.handle.net/11449/181155>
- Meihy, J. C. S. B., & Holanda, F. (2019). *História Oral: como fazer, como pensar*. 2 ed. Contexto.
- Miguel, A., & Miorim, M. A. (2002). História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. *Educação em Revista*, 36, 177-203.
- Morais, M. B. de. (2012). *Peças de uma história: formação de professores de matemática na região de Mossoró (RN)*. (Dissertação em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. <http://hdl.handle.net/11449/91030>
- Moreira, N. I. (2004). *Um reencontro com a educação de Presidente Médici (a história que ninguém havia contado)*.
- Reis, A. C. de S. R. dos. (2014). *A formação matemática de professores do ensino primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho*. (Dissertação em Educação

Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
<https://pt.scribd.com/document/227879299/a-formacao-matematica-de-professores-do-ensino-primario-um-olhar-sobre-a-escola-normal-joaquim-murtinho>

Souza, K. C. S., & Borges, M. F. (2016). A formação matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a docência. In *Anais Eletrônicos 12º Encontro Nacional de Educação Matemática*.
http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5627_2384_ID.pdf

Teixeira, M. C. (2002). Prefácio. In M. I. J. Tanus. *Mundividências: histórias de vida de migrantes professores*. Editora Zouk.

Valente, W. R. (2022). História da formação do professor que ensina matemática: etapas de constituição da matemática para ensinar. *Boletim online de Educação Matemática*, 10(19), 10-24. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X10192022010>.