

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

JULIANA STASCOVIAN

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA – MT
(1974 – 1999): formação, currículo e docência**

São Leopoldo

2025

JULIANA STASCOVIAN

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA – MT
(1974 – 1999): formação, currículo e docência**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

**São Leopoldo
2025**

S796h Stascovian, Juliana.
Uma história da Educação Matemática em Tangará da Serra – MT (1974 – 1999) : formação, currículo e docência / por Juliana Stascovian. – 2025.
223 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.
“Orientador: Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”.

1. Formação de professores. 2. Ensino de Matemática. 3. História oral. 4. História da Educação Matemática. 5. Tangará da Serra (MT). I. Título.

CDU: 37.02:51(817.2)

JULIANA STASCOVIAN

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA – MT
(1974 – 1999): formação, currículo e docência**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva (Orientador)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Camila da Silva Fabis
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Aqui não cabem todos os nomes das pessoas que auxiliaram no decorrer desses anos, pois para além do apoio correlacionado ao mundo acadêmico, existiram pessoas que inspiraram com atos e palavras em dias em que foi complexo conciliar estudos, trabalhos e vida pessoal, porém as pequenas atitudes também fizeram a diferença!

Agradeço a minha maior incentivadora, aquela que me deu o sopro da vida, minha mãe Laídes e aos familiares que torceram e vibraram por mim durante meu percurso de doutoramento: Maurílio, Mariana, Marcos e Sophia.

Aos participantes dessa trajetória, os sujeitos da pesquisa pela atenção e partilhas concedidas, menciono seus nomes em ordem cronológica de entrevista: Jesus, Valquiria, Roseli, Cícero, Pedro, Zelia, Fábio, Carmen, Jacira e Gilberto.

Aos amigos de turma Fernando Henrique Cardoso e Jucilene Miranda da Silva, ambos foram companheiros dessa jornada que é tão solitária, contudo, estiveram presentes e disponíveis.

Ao Professor Roberto, um orientador que chegou em tempos áridos, confiou em mim e concedeu autonomia para que eu pudesse florescer na/para a escrita da Tese.

Aos professores da banca pelo tempo dedicado e pelas considerações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: professores, coordenador Rodrigo e secretaria.

A todos que foram meus professores, desde a primeira professora que iniciou a minha alfabetização, passando pelos que compartilharam e compartilham, no cotidiano, à docência comigo, e que contribuíram para que eu seja a profissional que sou.

E, claro, aos meus alunos, os de ontem e os de hoje, que me instigam a estar em constante aprendizagem, seja acerca dos assuntos mais aleatórios ou no modo de partilhar a Matemática diariamente.

A todos que contribuíram de maneira direta ou indireta para a realização deste trabalho, deixo a minha gratidão!

RESUMO

A pesquisa retrata o ensino de Matemática no município de Tangará da Serra – MT na temporalidade de 1974 a 1999, foram inventariadas fontes documentais e depoimentos de dez professores que lecionaram no período, definido no ano inicial a partir da primeira experiência de trabalho relatada durante a entrevista e findando na conclusão do Ensino Superior de três sujeitos que ainda não tinham tal formação. O problema de pesquisa é: como foi constituído o ensino de Matemática no município de Tangará da Serra entre 1974 e 1999? A fim de responder à questão e examinar a cultura escolar matemática existente à época, as investigações abarcaram o percurso formativo dos docentes, seja em nível inicial ou continuado; materiais didáticos disponíveis; recursos implementados pelos profissionais; estratégias de ensino; estruturas ofertadas para o desenvolvimento da função; legislações vigentes; rotina escolar; perfil do estudante e da comunidade escolar. A metodologia é ancorada na História Oral com base em Alberti (2004, 2008, 2013) e Thompson (2002), sustentando-se teoricamente nos conceitos de: memória – Fischer (2005, 2011), Halbwachs (1990) e Pollak (1992); cultura escolar – Escolano Benito (2017) e Julia (2001); história das disciplinas escolares – Chervel (1990); documento e memória – Le Goff (2003) e Cellard (2012); táticas e estratégias – Certeau (2014); História da Educação Matemática – Garnica e Souza (2012), Miguel e Miorim (2002, 2012) e Valente (2009, 2013); Matemática e Educação - Machado (2002); formação profissional – Tardif (2014). Os documentos orais e escritos forneceram elementos que denotam esforços em prol da formação em projetos como Logos II, em nível de 2º grau, instituído pelo Governo Federal e as Licenciaturas Parceladas ofertadas pela UNEMAT aos professores em regência. As formações continuadas vieram em uma crescente no decorrer dos anos, assim como as iniciativas dos docentes para ensinar Matemática que emergiram das memórias dos sujeitos e dos materiais, bem como outras fontes localizadas.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de Matemática; História Oral; História da Educação Matemática.

ABSTRACT

The research depicts mathematics teaching in the municipality of Tangará da Serra, Mato Grosso, from 1974 to 1999. Documentary sources and testimonials from ten teachers who taught during this period were collected, with the initial year defined as the first work experience reported during the interview and ending with the completion of higher education by three subjects who did not yet have such training. The research question is: how was mathematics teaching structured in the municipality of Tangará da Serra between 1974 and 1999? In order to answer the question and examine the existing school mathematics culture at the time, the investigations covered the teachers' training, whether initial or continuing; available teaching materials; resources implemented by professionals; teaching strategies; structures offered for the development of the function; current legislation; school routine; student profile and school community. The methodology is anchored in Oral History with Alberti (2004, 2008, 2013) and Thompson (2002), theoretically supported by the concepts of: memory – Fischer (2005, 2011), Halbwachs (1990), and Pollak (1992); school culture – Escolano Benito (2017) and Julia (2001); history of school subjects – Chervel (1990); document and memory – Le Goff (2003) and Cellard (2012); tactics and strategies – Certeau (2014); History of Mathematics Education – Garnica and Souza (2012), Miguel and Miorim (2002, 2012) and Valente (2009, 2013); Mathematics and Education – Machado (2002); professional training – Tardif (2014). The oral and written documents provided evidence of efforts to promote training in projects such as Logos II, in secondary education, established by the Federal Government, and the Distance Learning Undergraduate Courses offered by UNEMAT to teachers in service. Continuing education has grown over the years, as have teachers' initiatives to teach mathematics, which emerged from the subjects' memories and materials, as well as from other localized sources. Continuing education has grown over the years, as have teachers' initiatives to teach mathematics that emerged from the subjects' memories and materials, as well as other localized sources.

Keywords: teacher training; Mathematics Education; Oral History; History of Mathematics Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação em Mato Grosso	23
Figura 2 - Notícia da Proclamação da República	25
Figura 3 - Criação de Mato Grosso do Sul	32
Figura 4 - Primeira REMT	33
Figura 5 - Cartilhas Nossa Terra Nossa Gente e Ada e Edu.....	34
Figura 6 - Pássaro tangará	36
Figura 7 - Planta do centro e vista aérea de Tangará da Serra na década de 1970	38
Figura 8 - Localização geográfica de Tangará da Serra	39
Figura 9 - Primeira disposição sobre professores e salários (1980)	44
Figura 10 - Esquema do funcionamento, currículo e conteúdo para o curso.....	60
Figura 11 - Recorrência das palavras-chave	78
Figura 12 - Pontos de contato da memória.....	82
Figura 13 - História da Educação Matemática.....	82
Figura 14 - Dados do entrevistado Jesus	89
Figura 15 - Dados da entrevistada Valquiria.....	91
Figura 16 - Dados da entrevistada Roseli.....	92
Figura 17 - Dados do entrevistado Cícero	94
Figura 18 - Dados do entrevistado Pedro	96
Figura 19 – Dados da entrevistada Zelia.....	97
Figura 20 - Dados do entrevistado Fábio.....	98
Figura 21 - Dados da entrevistada Carmen.....	100
Figura 22 - Dados da entrevistada Jacira	101
Figura 23 - Dados do entrevistado Zanatta	103
Figura 24 - Capa do livro Proposta Curricular	118
Figura 25 - Estado atual da Escola Municipal Costa e Silva no Pé de Galinha.....	124
Figura 26 - Banco do Livro em Mato Grosso	128
Figura 27 – Conjuntos no Logos II	169

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Arquivo da SEDUC em Cuiabá	109
Fotografia 2 - Caixas do Projeto Logos II de Tangará da Serra.....	110
Fotografia 3 - Capa e lombada da coleção do Projeto Logos II	113
Fotografia 4 - Antiga igreja do Córrego das Pedras	123
Fotografia 5 - Limpeza do terreno e construção da Escola 29.....	130
Fotografia 6 - Dia das Crianças (Escola Patriarca, 1977)	131
Fotografia 7 - Conjunto de Canto na Escola Patriarca (Progresso, 1979)	132
Fotografia 8 - Formaturas da Escola 29 de Novembro (década de 1970)	133
Fotografia 9 – Formatura da primeira turma do Logos II (NP Progresso).....	141
Fotografia 10 – Histórico escolar e atestado de conclusão do Logos II de Pedro ...	143
Fotografia 11 – Convite da turma do Projeto Homem-Natureza (1992).....	144
Fotografia 12 – Placa dos formandos PLPP em Matemática (1999)	151
Fotografia 13 – Declaração como ministrante de curso	153
Fotografia 14 – Certificado do Programa UNESTADO da UFMT (1992).....	155
Fotografia 15 – Certificação de curso de Matemática (1994).....	156
Fotografia 16 - Dobraduras	166
Fotografia 17 – Recurso didático	166
Fotografia 18 – Certificado de curso.....	170
Fotografia 19 – Atividade de Matemática	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento populacional em Tangará da Serra (1965 -2022)	40
Gráfico 2 - Leigos em exercício no Brasil: zona urbana x rural (1979)	53
Gráfico 3 - Leigos/região brasileira 1977 e 1987	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Reunidas x Grupos Escolares	27
Quadro 2 - Legislações pós LDB 5692/71	46
Quadro 3 - Primeiros Secretários Municipais de Educação de Tangará da Serra.....	48
Quadro 4 - Presidentes e Ministros da Educação (1974-1999)	58
Quadro 5 - Produções na História da Educação tangaraense	66
Quadro 6 - Dissertações via Catálogo Capes e BDTD.....	71
Quadro 7 - Compilado dos artigos	74
Quadro 8 - Dados sobre as entrevistas (abril/2022 a março/2024).....	104
Quadro 9 - Dados sobre as caixas do Projeto Logos II em Tangará da Serra/MT ..	111
Quadro 10 - Organização em volumes do Logos II	114
Quadro 11 - Série e quantitativo de módulos na coleção do Projeto Logos II	115
Quadro 12 - Formação inicial x formação final	138
Quadro 13 - Levantamento em Dissertações – Estado da Arte	205
Quadro 14 - Levantamento em Artigos e Anais de Eventos – Estado da Arte	208
Quadro 15 - Projeto Logos II – Série 07 – Matemática	215
Quadro 16 - Projeto Logos II – Série 07 – Matemática	219

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATEC	Associação Tangaraense de Ensino e Cultura
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREC	Delegacia Regional de Educação e Cultura
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
HEM	História da Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
II PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
IOMAT	Imprensa Oficial de Mato Grosso
ITEC	Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMM	Movimento da Matemática Moderna
MT	Mato Grosso
NAEE	Núcleo de Arquivos das Escolas Extintas
NP	Núcleo Pedagógico
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OSD	Orientador Supervisor Docente

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLPP	Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programação de Pós-Graduação em Educação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REMT	Revista Educação em Mato Grosso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEPS	Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unic	Universidade de Cuiabá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
2.1 MATO GROSSO	21
2.2 TERRA DOS TANGARÁS	35
3 INICIATIVAS PARA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES	50
4 ESTUDOS QUE DIALOGAM COM A PESQUISA	65
5 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	80
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA – OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	88
5.2 EM BUSCA DOS ARQUIVOS.....	105
6 SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA	121
6.1 DOCENTES, ESCOLAS TANGARAENSES E SOCIEDADE	121
6.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	138
6.3 ENSINO DE MATEMÁTICA.....	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A – RESULTADO DA PESQUISA EM TESES E DISSERTAÇÕES PARA ESTADO DA ARTE	205
APÊNDICE B – RESULTADO DA PESQUISA EM PUBLICAÇÕES PARA ESTADO DA ARTE.....	208
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	212
APÊNDICE D – MODELO ADOTADO COMO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	213
APÊNDICE E – AUTODECLARAÇÃO	214
APÊNDICE F – PROJETO LOGOS II, SÉRIE 07, MATEMÁTICA.....	215
APÊNDICE G – PROJETO LOGOS II, SÉRIE 21, DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	219
ANEXO A – CRIAÇÃO DO DISTRITO DE TANGARÁ DA SERRA	221
ANEXO B – CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA	222

1 INTRODUÇÃO

Enfrentar uma página em branco e um cursor intermitente nem sempre é uma boa motivação para redigir, então não me arrisquei a desafiar isto sem antes ter refletido bastante tempo em como iniciar... De tanto pensar, em um momento, despretensiosamente, resolvi arriscar trazer as ideias que fervilharam em minha mente e, mesmo cogitando serem um tanto quanto ousados, compartilho os acontecimentos que me conduziram até aqui...

Indagava-me quais eram as minhas primeiras “memórias matemáticas” e lembrei-me de que brincava de fita, em que cada um escolhia secretamente uma cor e informava a outra criança que era o vendedor da loja, que também tinha um comprador. A dinâmica consistia em o cliente pedir uma cor e certa quantia de metros de fita e o comerciante rodava o número de metros que havia sido solicitado. A graça estava no fato de que acabávamos desorientados de tanto girar...

Contudo, posso considerar que, por ser de uma família de pequenos empresários, proprietários de uma mercearia, em tempos nos quais não existiam tantos supermercados, vivia em meio a possibilidades matemáticas mesmo antes de saber ler e escrever. Por crescer nesse ambiente, o que eu considerava como brincadeiras também trazia aprendizados, como o fato de auxiliar na separação das listas de compras que os fregueses deixavam para posterior entrega das mercadorias em seus domicílios. Quantidades, pesar, medir e outros tantos verbos aqui poderiam se encaixar, assim como as medidas utilizadas, o sistema monetário e naquela época de inflação galopante em que era necessário comprar jornal diariamente para acompanhar a situação econômica no Brasil da década de 1980.

Uma rotina que perdurou até minha adolescência, quando vivia entre o sul do Paraná e o norte de Santa Catarina. Atividades como somar sem calculadora, fazer troco, pesar variados produtos e estabelecer seus preços, ajudar no controle de estoques e tantas outras situações inerentes àquele universo entre os anos de 1980 até o final da década de 1990, estiveram presentes em minhas tarefas diárias. Em paralelo a isso minha vida escolar, permeada pelo gosto em aprender, sobretudo os assuntos relacionados à minha disciplina favorita, a Matemática.

Lembro-me do uso do caderno quadriculado, das minhas primeiras operações sistematizadas e assim vem à tona memórias dos meus professores, a primeira que iniciou minha alfabetização matemática formal, a professora Marcia Regina Araújo

Galle. Recordo-me de boa parte de meus professores, porém, dos que ministraram Matemática tenho memórias mais avivadas. Dentre eles, lembro-me do Professor Inácio Doopiat explicando o teorema de Pitágoras, quando eu ainda cursava a 7ª série, na época, e achei maravilhoso. Anos mais tarde, a professora Thaísa Estevão Riesemberg no antigo 2º grau¹, atual Ensino Médio², quando cursei Magistério, Ensino Profissionalizante para me tornar professora e rememoro sua caligrafia, sua voz, suas avaliações e minha vontade de gabaritar todas as provas, por vezes eu perdia algum décimo e ela me dizia que era excelente, mesmo quando não chegava à nota dez.

Entre as reviravoltas que a vida dá, em 2001, em uma nova localização geográfica, residindo em Tangará da Serra no estado de Mato Grosso, e desejando continuar meus estudos, prestei vestibular para a Licenciatura em Matemática e fui aprovada. Entre rodas, passava parte do meu dia, seja para me locomover de bicicleta e exercer o ofício de professora de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio em escolas tangaraenses, durante o dia, seja para deslocar-me de ônibus para a universidade em outro município, no período noturno. Horas e quilômetros, diariamente, em busca de aprender mais sobre a fascinante Matemática.

De lá para cá, galguei algumas oportunidades para continuar a vivenciar a Matemática majoritariamente em minha vida. Saí do status de professora de contrato temporário nas redes pública municipal e estadual para docente em caráter efetivo na rede estadual, dando sequência à minha carreira em Tangará da Serra. Aliás, outras portas se abriram para ministrar aulas em escolas particulares no Ensino Fundamental e Médio, cursinhos preparatórios, cursos técnicos e no Ensino Superior.

Paralelamente às atividades laborais, minha vontade de continuar estudando estava sempre presente. Participei de diversos cursos, formações continuadas, especializações e até outra graduação, em Pedagogia, que considero complementar para a minha carreira, meu segundo curso superior foi concluído em 2016. Sinto estranheza quando ouço alguém comentar que ninguém gosta de estudar, pois é o que me move! Ainda não satisfeita e em busca de mais conhecimento, procurei me aproximar da pós-graduação, e meu ingresso no mestrado foi em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Ensino ofertado em associação ampla entre a Universidade de

¹ A nomenclatura 2º grau foi instituída pela Lei nº 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

² O termo Ensino Médio passou a ser adotado na Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Cuiabá (Unic) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Foi nesse momento que fui apresentada a outro campo da Matemática, o qual tinha um conhecimento superficial, a História da Educação Matemática (HEM).

A HEM, durante os estudos do mestrado, me apresentou um mundo de outras possibilidades, com pesquisadores que conheci e uma nova metodologia de trabalho, com fontes documentais. Uma missão desafiadora! Não foi fácil me embrenhar nesse universo à procura das edições da Revista Educação em Mato Grosso, instrumento de formação continuada e meio de comunicação entre a Secretaria Estadual de Educação e os profissionais que estavam por todo o estado, em um período em que não era fácil a comunicação. O impresso circulou entre 1978 e 1986, com 35 números, os quais digitalizei, inventarei e analisei a presença da Matemática, as orientações para o trabalho docente e mergulhei na riqueza de suas páginas com muita satisfação porque adotei o estado como minha terra. A dissertação intitulada “Revista Educação em Mato Grosso: orientações pedagógicas sobre a disciplina de Matemática para o ensino primário nas escolas públicas Mato-grossenses (1978-1986)” foi defendida em 2019.

Em virtude de sondagens por programas de pós-graduação, comecei a seguir páginas que divulgavam notícias e exibiam publicidade, foi assim que conheci a Universidade do Vale do Rio dos Sinos e me preparei para o processo seletivo. Sem dúvidas, ingressar no doutorado é estar entre a alegria e o frio na barriga pelo desconhecido! Contudo, iniciar totalmente à distância e apenas com contato on-line trouxe consigo um desafio maior.

Mesmo havendo quem siga de mãos dadas comigo pelo universo da pesquisa, cada um tem sua tese para produzir, que além de única, possui justificativas de ser e demonstra a relevância da temática para quem a escreve, destarte, apresento o local que me inspira e exponho as motivações. Como gratidão a uma terra que tão bem me recebeu e se mostrou repleta de oportunidades, considero adequado buscar modos de retribuir e dar visibilidade aos que vieram antes de mim, que contribuíram sobremaneira para a História da Educação, em Tangará da Serra.

Tangará da Serra teve sua emancipação política em 13 de maio de 1976 e, atualmente, é o quinto município mais populoso do estado de Mato Grosso. Por ser, relativamente novo e, em expressivo crescimento, há bastante para ser registrado e documentado, inclusive no contexto educacional. Alguns dos pioneiros são professores em atividade ou aposentados e podem contribuir para um estudo que

retrate como se deu o ensino de Matemática no decorrer dos anos em âmbito municipal.

Poucos são os registros sobre a história de Tangará da Serra, e ainda há muito para se contar sobre os que colaboraram na expansão desta terra, aqui em especial, sobre aqueles que auxiliaram durante anos na escalada pelo mundo do conhecimento, até mesmo por uma questão de identidade de quem reside na cidade. Então, aprofundar-se nas transformações que acompanharam as atribuições próprias ao ato de ensinar a Matemática é beneficiar a escrita da História da Educação Matemática.

Ademais, empreitar-se em compreender o percurso que uma disciplina traçou com o passar dos anos é uma missão árdua, pois é imprescindível enxergar os indícios que existem nas fontes, sejam elas orais, escritas ou iconográficas, os modos como foram planejados e efetivamente ensinados os conteúdos, a fim de identificar se há uma provável conciliação com as legislações vigentes, os avanços tecnológicos, entre outros aspectos pertinentes ao ofício docente que emergem a cultura escolar (Julia, 2001), conceito que explico mais adiante.

Desta forma, vasculhar as entranhas das memórias dos pioneiros tangaraenses que ministraram aulas de Matemática em outras épocas é valorizar a história pessoal e coletiva, é trazer a domínio público como se ensinava quando o município era recém-criado e as dificuldades eram inúmeras. A começar pela falta de pavimentação em vias terrestres para chegar a este rincão, supondo-se, desta feita, os desafios que demandaram superação.

Para compreender esse contexto e adentrar nesse universo, minha opção metodológica se ancora na História Oral a qual ampara esta pesquisa que ambiciona ouvir e contar a História da Educação Matemática em Tangará da Serra. No âmbito de pesquisas envolvendo memórias que lançam mão da metodologia da História Oral, há lacunas por existirem poucos registros em Mato Grosso, inclusive nenhuma produção foi localizada que utilizasse tais critérios no município de Tangará da Serra. É certo que essa lacuna deve ser preenchida enquanto é possível ouvir os pioneiros que ensinaram Matemática, constatar quais possuíam formação para tal, se houve qualificação enquanto estavam em sala de aula e aproveitar toda a riqueza de detalhes que tende a surgir nos diálogos com os sujeitos.

Desta maneira, “Uma História da Educação Matemática em Tangará da Serra – MT (1974 – 1999): formação, currículo e docência” têm correlação com o Programa de Doutorado da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos e amplia as

pesquisas existentes no escopo, além de acrescentar a um campo de estudos que tem muito a ser garimpado, escrito e divulgado no setor educacional, denotando a História da Educação Matemática balizada pela metodologia da História Oral. Tal período foi escolhido por contemplar o período de atuação inicial de um dos entrevistados, que menciona o início da década de 1970, quando lecionava ainda sendo menor de idade. Dentre todos os sujeitos participantes da pesquisa, esse professor foi o primeiro a exercer o ofício em escolas tangaraenses. Como esse mesmo professor ainda está em atividade, o marco temporal final foi delimitado como 1999, ano de conclusão da Licenciatura em Matemática dos últimos três professores que atuavam até então, apenas com o Ensino Médio Profissionalizante Magistério. Salienta-se que todos os entrevistados estavam em plena atividade docente nesse ano.

Não seria conveniente utilizar uma temporalidade anterior aos anos 1970, pois Tangará da Serra ainda não era emancipada, bem como não foi localizado nenhum professor que tivesse trabalhado anteriormente e pudesse participar como entrevistado. Portanto, considerar o ano que findaram os estudos favorece a análise, no sentido de que, todos realizaram um curso de nível superior, totalizando seis em Matemática, enquanto quatro ministraram aulas de Matemática tendo graduação em Pedagogia.

A pergunta que direciona e apresento como problema de pesquisa é: como foi constituído o ensino de Matemática no município de Tangará da Serra entre 1974 e 1999? Intenciona-se responder por meio do objetivo geral: identificar e analisar, por meio de documentos orais e escritos, os diferentes aspectos que orientaram as práticas do ensino da Matemática no município de Tangará da Serra entre os anos de 1974 e 1999.

Paralelamente, os objetivos específicos são:

- Explicitar, por meio das memórias docentes, o processo de organização escolar no ensino da Matemática entre 1974 e 1999;
- Examinar aspectos relacionados às práticas cotidianas e a cultura escolar articulados ao ensino de Matemática no município de Tangará da Serra na temporalidade delimitada.

Deste modo, com o intuito de registrar as memórias dos professores que ensinaram Matemática, entende-se que a temática traz inovação e contribui para a escrita da História da Educação, em especial, de Tangará da Serra, dado que ainda

não foi pesquisada e registrada. A significância disso para aqueles que são acolhidos por esta terra é imensa!

Sobre a viabilidade da pesquisa, dado que existe muito a ser analisado, em termos históricos, sejam dos ditos “arquivos vivos”, que são as personalidades que vivenciaram o recorte temporal delimitado, similarmente às fontes documentais, antes que as estas, sem o devido arquivamento – digital, físico ou em ambos os formatos – corrobore para que parte da história da educação simplesmente se perca, sendo inviável reconhecer as nossas raízes e dar às evocações do passado o merecido destaque.

Os dez entrevistados são os professores que atuaram no município de Tangará da Serra a partir da década de 1970, dos quais apenas um continua ativo em sala de aula, lecionando Matemática para a Educação Básica. São cinco pessoas do sexo feminino e cinco do sexo masculino, sendo sete com Licenciatura em Matemática, embora apenas três já chegaram ao município com tal formação na década 1980. Três ministraram aulas sem ter formação específica na área e não buscaram o curso de Matemática, optaram pela Pedagogia. Outro dado é que apenas uma entrevistada não cursou Magistério ou Normal, fez Técnico em Contabilidade em nível de 2º grau.

Considerando a Introdução como primeira seção, a seção 2 se propõe a situar o leitor sobre a realidade retratada: o percurso educacional no estado de Mato Grosso, a emancipação de Tangará da Serra, o local desta pesquisa e, também, uma síntese da legislação vigente no período de estudo.

A seção 3, intitulada “Iniciativas de formação e valorização de professores”, destaca as ações que ocorreram objetivando atender a demanda de formação inicial aos professores, principalmente para reduzir o número de leigos³ em atuação nas salas de aula, sendo projetos de alçada estadual ou nacional. Em Tangará da Serra, dois programas contemplaram alguns dos sujeitos da pesquisa em nível de Magistério como etapa de Ensino Médio (2º grau), Projeto Logos II e Homem-Natureza. Posteriormente, houve a implantação das Parceladas pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Na seção 4, consta o estado do conhecimento, em que são retratadas as publicações existentes sobre a História da Educação de Tangará da Serra. Além

³ Conforme Amaral (1991), o termo professor leigo é dado a quem atua em sala de aula e não tem a formação básica exigida em lei para lecionar, não tendo a habilitação obtida por meio do ensino profissionalizante para exercer o ofício docente.

disso, por meio dos descritores “História da Educação Matemática”, “1974-1999” e “História Oral” foram identificadas dissertações e artigos que dialogam com os objetivos aqui estabelecidos, o período de recorte dos trabalhos foi de 2013 a 2023, auxiliando na compreensão do que já foi escrito acerca da temática.

Os aportes teóricos e metodológicos constam na seção 5, que aponta os caminhos escolhidos e os conceitos que alicerçam a pesquisa na História da Educação Matemática com suporte da História Oral. Na composição do *corpus*, apresento os sujeitos entrevistados e as fontes escritas inventariadas.

E, nesta organização, na sexta seção, as fontes orais e materiais estão destacadas, apresentando como eram as relações dos professores na escola e com a sociedade, a conquista da formação inicial e a continuada, bem como o ensino da disciplina de Matemática, que denota a cultura existente no período de estudo. Finalizo apresentando as Referências utilizadas, Anexos e Apêndices que constam com: quadros sintéticos do estado da arte, roteiro para entrevista, modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autodeclaração da Pesquisadora, e quadros do Projeto Logos II da Matemática e de Didática da Matemática.

Assim sendo, de modo a enunciar a tese que aqui foi construída, reconheço que estudar a história do ensino de Matemática em Tangará da Serra, nos anos finais do século passado, se configurou como um exercício fundamental para compreender as dinâmicas culturais, sociais e pedagógicas que moldaram a escola enquanto instituição viva e situada em um território específico. A abordagem da História Oral, ao valorizar as memórias de professores e demais sujeitos envolvidos, permitiu acessar aspectos do cotidiano escolar que raramente são registrados em documentos oficiais. Essas narrativas, permeadas por afetos, conflitos e práticas, oferecem pistas sobre as formas de ensinar, avaliar e significar a Matemática no contexto local, revelando não apenas os conteúdos ensinados, mas também os sentidos atribuídos a essa disciplina por diferentes sujeitos ao longo do tempo.

Ao considerar a escola como um espaço de produção e transmissão de uma cultura própria, estudar o ensino de Matemática nesse recorte histórico-geográfico possibilita analisar como saberes escolares foram selecionados, adaptados ou resistidos em função das condições sociais e institucionais da época. As práticas docentes, os materiais utilizados, as estratégias pedagógicas e as expectativas em torno da aprendizagem matemática refletem elementos de uma cultura escolar específica constituída história nas interações entre sujeitos, normas e valores. Desse

modo, a investigação histórica nesse campo não apenas contribui para a preservação da memória educacional local, mas também ilumina processos mais amplos de formação de identidades docentes, políticas curriculares e trajetórias escolares no interior do país.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Tangará, sublime Tangará
O teu nome é emblema de vida
Dos frutos deste solo tão rico que traz
Aos meus filhos oh! Terra querida.
(Junqueira; Lucas, 2023)

A partir de versos apresentados acima do Hino de Tangará da Serra, que desde a sua oficialização no ano de 1988, contemplava a pujança do município à época e que ainda perdura nos dias atuais. Esse é o palco no qual se desenrolaram os espetáculos de cada um dos entrevistados, descortinados por uma conjuntura composta por diversos aspectos, como os geográficos, históricos, legais e outros enredos significativos para a compreensão da atmosfera deste estudo.

2.1 MATO GROSSO

Na proposição de entender os caminhos até que Tangará tivesse sua emancipação, é conveniente antes ter a noção de como foi a colonização mato-grossense. Registros indicam 1525 como um marco, quando o português Pedro Aleixo Garcia se deslocou pelas águas do rio Paraguai tendo como destino a Bolívia (Mato Grosso, 2018). No século XVII, os jesuítas iniciaram missões no curso dos rios Paraná e Paraguai, e as notícias sobre ser uma terra de muitas riquezas se espalharam, principalmente, quando o paulista Pascoal Moreira Cabral Leme descobriu ouro no rio Coxipó, no ano de 1719, na sequência sendo fundado o Arraial de Cuiabá, que mais tarde recebeu o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, administrada pela Capitania de São Paulo (BACELAR, s./d.).

De acordo com Jesus (2012), em 1748, foi fundada a Capitania de Mato Grosso, composta por dois distritos: o de Cuiabá e de Mato Grosso, este último tinha a Vila Bela da Santíssima Trindade, que surgiu em 1752, onde o governo se instalou. Somente em 1820 surgiu uma nova vila, a Vila de Diamantino. Em 1822, o território possuiu a denominar-se Província de Mato Grosso para acompanhar as transformações que acompanharam a independência do Brasil. Contudo foi em 1899, com o advento da República, que passou a se chamar estado de Mato Grosso, que perdura até os dias de hoje (Mato Grosso, 2018).

Uma personalidade mato-grossense de proeminência, que se tornou o Patrono Nacional das Comunicações, é Cândido Mariano da Silva. Nasceu em 1865, mais conhecido como Marechal Cândido Rondon. Era militar, cursou Matemática e Ciências Físicas e Naturais, trabalhou na engenharia que envolveu a implantação de linhas telegráficas que interligaram Cuiabá à atual Porto Velho, capital do estado de Rondônia – criado em 1943 com o nome de Território Federal do Guaporé, a partir de um desmembramento de Mato Grosso, e em 1946 rebatizado como Rondônia para homenagear o Marechal Rondon (Bacelar, s./d.). O ponto de destaque é que Rondon estudou no Liceu Cuiabano, da capital de Mato Grosso, no ano de 1879, fez o curso Normal para formação docente e, aos 16 anos foi nomeado professor primário, lecionando em Cuiabá. Posteriormente, ingressou na vida militar e recebeu o título de bacharel em Matemática, em 1889, sendo também professor na Escola Militar do Rio de Janeiro (Hoffbauer; Cabral, 2022).

Desta feita, inicia-se o desenrolar dos fios da meada para apresentar uma retrospectiva de como o cenário educacional foi se constituindo em um estado mais distante das regiões que já tinham implantado seus modelos escolares. A partir de várias leituras, veio a seleção dos livros *Instantes & Memórias na História da Educação* (2006), *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república* (2011), *Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)* de 2014, *Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)* que foi lançado em 2010 e, consultando a coletânea *Revista Educação em Mato Grosso (1978-1986)*, foi possível construir uma linha do tempo (Figura 1) com pontos que sinalizam o percurso de como se constituiu a educação no estado.

Evidencia-se que, entre os marcos anuais, poderiam ser incluídos vários outros, assim como fatos após 1983, e ainda teriam que ser consideradas as normativas federais que impactaram a vida escolar em terras mato-grossenses, contudo, tais elementos seriam paralelos a esta pesquisa. Clarifica-se que múltiplas questões ainda serão abordadas no decorrer do texto e virão com ganchos de marcos relevantes amparados legalmente, como, por exemplo, as versões das Leis de Diretrizes e Bases que dialogam com este trabalho.

Figura 1 - Educação em Mato Grosso



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe salientar, de acordo com Lopes e Galvão (2010), que ao relacionar com o viés desta pesquisa nota-se que, no então Brasil Colônia, a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino, destinado, em princípio, às crianças indígenas e aos filhos da elite. O enaltecimento das questões espirituais e morais, além de uma disciplina em moldes militares, eram aspectos de destaque. Como as terras mato-grossenses ainda se estruturavam e cresciam enquanto povoado, o Subsídio Literário foi instituído em 1772, mas, contudo, começou a vigorar em Mato Grosso apenas em 1775. Era um imposto sobre a venda de aguardente, vinho e vinagre, que se revertia em uma espécie de pagamento aos mestres. Nos idos de 1790, há registros de mestres régios que participavam de festividades em Cuiabá. As aulas régias podem ser compreendidas como a primeira iniciativa de ensino público, que somente poderiam ser frequentadas por homens brancos, com idade entre 8 e 15 anos, e eram oferecidas em Cuiabá, Diamantino, Poconé e Vila Bela, vilas com maior número de moradores. Segundo Alves (2006), com vistas a atender determinados interesses, uma carta régia foi encaminhada ao então governador da Capitania de Mato Grosso, Capitão-General Caetano Pinto de Miranda Montenegro, para que este

providenciasse meios de implementar aulas de Aritmética, Geografia e Trigonometria de modo a prover pessoas interessadas em se tornarem contadores e medidores.

De acordo com os estudos empreendidos por Veiga (2008), a primeira e mais longeva Constituição do Brasil foi a que surgiu durante o Império, em 1824, e vigorou até a instauração da República. Em tal Carta Magna a instrução primária foi definida como gratuita e assegurada a todos. Para isso, seria necessário que existisse uma estrutura mínima com professores, inspetores, diretores de instrução e outras figuras que constituíssem o conjunto de profissionais da educação, além de que os cidadãos fossem convencidos de que era necessário frequentar aulas.

Já, Romanelli (2014) destaca que o Ato Adicional de 1834 foi uma emenda à Constituição do Império que concedeu a todas as províncias o direito de estabelecer a organização da educação tanto em nível primário como secundário. Contudo, como os recursos financeiros não eram suficientes, a etapa secundária foi exercida, majoritariamente, por escolas particulares. A determinação para a criação de escolas de primeiras letras, feita em 1827 pelo governo imperial, não ocorreu de imediato, sendo instaladas aos poucos, com maior intensidade a partir de 1854. Castanha (2006) destaca que, em 1873, foi criado o Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Mato Grosso e, nessa época, menos de 10% dos estudantes eram meninas na rede estatal. As exigências para que uma mulher fosse docente também eram muito mais rigorosas do que para os professores homens.

Em conformidade com Sá e Siqueira (2006a), no Regulamento de 17 de setembro de 1872, destaca-se a oportunidade do ensino noturno para o ensino primário complementar, etapa posterior ao ensino primário elementar, contudo é vedado ao sexo feminino. Foram abertos dois cursos noturnos em Cuiabá e alguns meses depois, com o esvaziamento das salas de aula, foram fechados. Com o objetivo prioritário de moralizar, catequizar e regenerar - para em segunda instância, instruir e educar - surge o ensino carcerário também em 1872, mas, segundo Sá e Siqueira (2006b), no ano seguinte não há mais relatos sobre a continuidade das atividades.

Algumas tentativas anteriores a 1874 foram iniciadas em prol da implantação do Curso Normal, porém se consolidaram. De acordo com Xavier e Sá (2008), somente no referido ano é que foi sancionada a lei que previa a criação da Escola Normal, tendo seu funcionamento iniciado no ano seguinte, em prédio próprio e com duração mínima definida de três anos. O núcleo de estudos estava delimitado em

Gramática da Língua Nacional, Pedagogia, Matemáticas Elementares, Geografia e História.

Em 1879, o Liceu Cuiabano passou a funcionar na Província de Mato Grosso. Siqueira e Sá (2001) destacam que em sua inauguração, o Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária salientou, em discurso sobre o fato de o ensino primário ser obrigatório, a importância da confraternidade da religião e instrução, a defesa da instrução mista dirigida pela mulher e a criação de um curso de Humanidades. Ainda de acordo com os mesmos autores, tratava-se da primeira escola pública a oferecer o ensino secundário com duas opções de cursos, o Normal (com vistas à formação de professores) e o Preparatório para os que desejassem continuar os estudos superiores em outra localidade do Império, onde houvesse faculdade.

Eis que chega um novo tempo, o Brasil se torna uma República, em 1889. A notícia tarda a chegar em Mato Grosso, pela inexistência de comunicação rápida, pois ainda era necessário alguém trazer as informações e, como os meios de transportes eram modestos, e as vias eram desafiadoras, seja pelos caminhos fluviais ou terrestres. A imagem do jornal A Gazeta mostra que, somente no dia 12 de dezembro de 1889, foi finalmente publicada a notícia, além de estampar celebrando a instauração da República dos Estados Unidos do Brasil⁴, denominava Matto Grosso⁵ já como Estado confederado (Figura 2).

Figura 2 - Notícia da Proclamação da República



Fonte: Site G1 (2014).

⁴ A grafia oficial da época era com z.

⁵ Grafia usual, optou-se por padronizar o formato atual Mato Grosso para a redação.

O século XX chega e traz consigo reordenamentos emanados dos ares que sopram pelo país, já republicano, desta feita, entre outras ações, o Presidente Nilo Peçanha, via Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, institui, ainda que sem nomear explicitamente, o início do ensino profissionalizante, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, uma em cada capital do país, para atender os que estivessem sem ocupação. No Mato Grosso, a experiência com o ensino profissionalizante inicialmente ocorreu no Arsenal de Guerra de Mato Grosso (1839-1899) e no Liceu de Artes e Ofícios de São Gonçalo (a partir de 1898). O Arsenal tinha regime militar e de internato voltado para pobres, ensinando atividades necessárias à sua própria manutenção, enquanto no Liceu São Gonçalo se ensinava para o exercício de ofícios.

Segundo Kunze (2006), a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso iniciou com aulas de alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria.

Simultaneamente, a escola reorganizava-se e, de acordo com o Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso – Decreto nº 625 de 1910 – deveriam ser implantados os grupos escolares. Tal atitude pode ter sido tomada, a fim de que fosse possível reunir grupos de estudantes com idades e conhecimentos mais homogêneos por turma, evitando-se as conhecidas, atualmente, por salas multisseriadas. O regulamento menciona aspectos a serem considerados na organização dos Grupos Escolares, como consta nos artigos transcritos a seguir.

[...] Art. 38º – Nas sedes de distritos em que houver pelo menos seis escolas primárias, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino, o Governo poderá, reunindo-as, fazê-las funcionar em um só prédio.

Art. 39º – Cada grupo escolar embora funcione sob uma direção, terá divisão completa de sexos.

Art. 40º – As escolas absorvidas pelos Grupos Escolares serão eliminadas do quadro geral das escolas, passando os respectivos professores a ser considerados auxiliares do Diretor do Grupo.

Art. 41º – Cada grupo terá o seguinte pessoal:

Um diretor

Um Professor auxiliar para cada classe

Um porteiro e dois serventes

Art. 42º – Cada grupo escolar se dividirá em oito classes, sendo quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina.

Art. 43º – Cada classe poderá conter no máximo 45 alunos e no mínimo 16.

Art. 44º – Dado o caso que o prédio em que funcione o grupo não porte a reunião das seis escolas, poderá ser o mesmo grupo dividido em duas seções, uma das quais para cada sexo, e funcionar em prédios diferentes.

Art. 45º – Quando faltarem a qualquer grupo escolar os elementos necessários para o seu regular funcionamento, poderá o governo suprimi-lo, passando neste caso as escolas do grupo para quadro geral das escolas isoladas.

Art. 46º – Nos grupos já criados e nos que de futuro se criarem, serão os alunos divididos por classes ou anos, sendo neles ministrado, pelos próprios

professores de grupos às respectivas classes, o ensino da música, do desenho, dos trabalhos manuais e da ginástica (Mato Grosso, 1910).

Conforme excerto da lei, por vontade do governo estadual, seis escolas que estivessem em posições geográficas próximas poderiam ser agrupadas em um único prédio, com alas para salas separadas para meninos e meninas, o que resultou no uso do termo grupo escolar. Ao atentar-se para tal documento o 4º artigo informa as disciplinas obrigatórias, com destaque para Matemática.

Art. 4º – As disciplinas a professar-se em todas as escolas primárias serão para o 1º grau – leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo dos alunos; e para o 2º grau, as mesmas do 1º e mais: gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso, escrita sob ditado, caligrafia, aritmética até regra de três inclusive, sistema legal de pesos e medidas, morfologia geográfica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, cosmografia, noções de ciências físicas, química e naturais, e leitura de música e canto (Mato Grosso, 1910).

Prosseguindo com o espírito de reestruturação, o 22º governador de Mato Grosso - na época denominado presidente do estado – Mario Correia da Costa, decretou um Regulamento da Instrução Pública Primária em 1927. Em mera comparação quanto ao número de artigos, a versão anterior continha 215, enquanto a de 1927 contemplava 279 artigos. A obrigatoriedade anterior era para crianças de 7 a 10 anos, mas foi ampliado até 12 anos de idade, assim como ampliou o público a ser atendido (Mato Grosso, 1927). Surge a terminologia escolas reunidas, para melhor compreensão das diferenças entre os formatos grupos escolares e escolas reunidas, o quadro 1 procura distinguir ambos.

Quadro 1 - Escolas Reunidas x Grupos Escolares

Escolas Reunidas	Grupos Escolares
Mínimo de classes = 3 Máximo de classes = 7	Mínimo de classes = 8
No mínimo 80 alunos de três ou mais escolas isoladas no raio de 2km	Pelos menos 250 crianças no raio de 2 km

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mato Grosso (1927).

Dessa forma, segundo o que consta no Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso (1927), as nomenclaturas vigentes no Decreto eram escolas isoladas urbanas, escolas isoladas rurais, escolas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. A razão da criação de escolas reunidas era melhorar pedagógica, assim como as condições de higiene das unidades; classificar pelo nível de desenvolvimento, com envio de boletins mensais para acompanhamento por parte das famílias e exames para avaliar a possibilidade de promoção ao final do 2º semestre; e possibilitar a massificação do trabalho de inspeção, em que um professor com regência em sala de aula passava a ser nomeado diretor nas escolas reunidas.

O ensino agrícola⁶, em 1910, estava sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, sendo citado aqui pela vocação agropecuária que perdura por estas terras, como um fator marcante para o desenvolvimento educacional, dado que a escola se mantém em pleno funcionamento e é referência para os que desejam qualificação para laborar na zona rural. O Decreto nº 23 979 de 1934 instituiu a profissionalização agrícola, e em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto nº 9613 de 1946). Todavia, por força do Decreto Federal nº 5409 de 1943, foi instituído o Aprendizado Agrícola em São Vicente, que pertencia a Cuiabá, atual município de Santo Antônio de Leverger. Após algumas denominações, a instituição se tornou o Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus* de São Vicente. De acordo com Marques (2006), à época de sua implantação, o curso era frequentado por estudantes da faixa etária de 10 a 16 anos, de origem familiar humilde. Entre os pré-requisitos para ingresso estavam não ter histórico de envolvimento com a criminalidade, também não poderia ter deficiência física e nem apresentar doença contagiosa que viesse a impedir a prática agrícola.

Paralelamente a tantas outras iniciativas que fervilhavam, de acordo com Trubiliano e Martins Junior (2007), desdobrava-se o Movimento Marcha para Oeste, iniciado em 1937, no qual o então Presidente da República Getúlio Vargas instigava os cidadãos, por meio do lema “O verdadeiro sentido da brasilidade é a marcha para o Oeste” a ocuparem regiões com menores índices demográficos no Brasil e aspirando a uma maior integração entre as regiões. Ponto relevante para a constituição miscigenada do estado de Mato Grosso, bem como para a necessidade

⁶ Nos cursos de ensino agrícola a presença de disciplinas de Matemática é constante e a importância agropecuária de Mato Grosso pode ser aferida nos índices do IBGE em: <https://www.ibge.gov.br/explica/producao-agropecuaria/mt>.

de estruturação local para atender tantas pessoas que chegavam, um dos pilares de destaque é a oferta de escolas que se articula com este texto.

Romanelli (2014) aponta que diversas reformas educacionais aconteceram no país, algumas restritas a regiões e outras de abrangência nacional, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional datado de 1932, que pode ser considerado o estopim para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que culminou em publicação no ano de 1961. Para Alves (1997), em Mato Grosso a maior preocupação ainda era oferecer escolarização primária a todos, pois não havia estrutura física e nem humana suficientes. Nisso, as necessidades estaduais culminaram somente em 1951 na normatização para o Ensino Primário.

A Lei nº 452 de 1951, intitulada Lei Orgânica do Ensino Primário de Mato Grosso estabelecia como prioridade o acesso ao ensino de crianças dos sete aos doze anos, prevendo dois cursos: o elementar e o complementar, além de instituir o ensino supletivo para adolescentes e adultos em um curso só. A referida lei destaca a estrutura do ensino, a saber:

CAPÍTULO I

Do curso elementar

Artigo 7º – O curso primário elementar, com quatro anos de estudo compreenderá:

I – Leitura e linguagem oral e escrita.

II – Iniciação matemática.

III – Geografia e história do Brasil.

IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, a educação para a saúde e ao trabalho.

V – Desenho e trabalhos manuais.

VI – Canto orfeônico.

VII – Educação física.

CAPÍTULO II

Do curso complementar

Artigo 8º – O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

I – Leitura e linguagem oral e escrita.

II – Aritmética e geografia.

III – Geografia e história do Brasil, noções de geografia geral e história da América.

IV – Ciências naturais e higiene.

V – Conhecimentos das atividades econômicas da região.

VI – Desenho.

VII – Trabalhos manuais e práticas educativas, referentes às atividades econômicas da região.

VIII – Canto orfeônico.

IX – Educação física.

CAPÍTULO II

Do curso primário supletivo

Artigo 9º – O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

I – Leitura e linguagem oral e escrita.

II – Aritmética e geografia.

III – Geografia e história do Brasil.

IV – Ciências naturais e higiene.

V – Desenho.

Parágrafo único – Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura (Mato Grosso, 1951).

Particularmente, chama a atenção a constante presença da Matemática, que vigora como componente obrigatório, sendo compreendida como um dos essenciais ao desenvolvimento do estudante, independente da etapa da escolarização que esteja ou do tipo de curso, seja para crianças, jovens ou adultos. Os moldes dos cursos, a organização e o teor do que foi instituído para o Ensino Primário, em Mato Grosso, em 1951, estiveram visivelmente inspirados no Decreto-Lei nº 8529 de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário, publicado pelo Governo Federal (Brasil, 1946).

As nomenclaturas para os estabelecimentos de ensino público, segundo Mato Grosso (1951):

- Escolas Isoladas: uma turma de alunos e um docente, oferecendo apenas com curso elementar.
- Escolas Reunidas: duas a quatro turmas e quantitativo correspondente de professores, ministrando somente curso elementar.
- Grupo Escolar: acima de cinco turmas e número igual ou superior de docentes, autorizados a ofertar os cursos elementar e complementar.
- Escolas Supletivas: destinadas exclusivamente ao ensino supletivo, não mencionavam quantidades de turmas ou professores.

Houve mudanças nos Regulamentos do Ensino Primário, promulgados em 1910 e 1927, quanto ao número de turmas, para classificar como Escolas Reunidas e Grupos Escolares, além de diminuir a quantidade para atingir tais enquadramentos, em comparação com o Quadro 1 - Escolas Reunidas x Grupos Escolares. A obrigatoriedade permanece a mesma de sete a doze anos, os artigos 37 e 38 relatam da gratuidade, tornando a mencionar a existência das caixas escolares. O artigo 49 cita a assistência médica, dentária e alimentar, aos menos favorecidos, sob responsabilidade do Estado, assim como a obrigatoriedade de ofertar Ensino Primário gratuito em comércios, indústrias e fazendas com mais de 100 funcionários (Mato Grosso, 1951).

Conforme Romanelli (2014), a Lei nº 4024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em esfera nacional, teve aceitação, abstenção e rejeição. A autora afirma que toda lei depende de múltiplos fatores: estar integrada a todos os setores da vida social, ter infraestrutura adequada e ter eficácia na aplicação prática do que está no papel. Nitidamente, a iniciativa visava a organizar o sistema de ensino com vistas a um país em franca expansão econômica, que carecia de profissionais com instrução para ocupar vagas no sistema de produção.

Acerca de implicações práticas da aplicação da Lei nº 4024/1961 (Brasil, 1961), no estado do Mato Grosso foram localizadas apenas pesquisas que refletem a organização nos níveis normatizados: Pré-Primário, Primário, Ensino Secundário de Primeiro e Segundo Ciclos (Propedêutico e Profissional, neste surge o Curso Normal para formação de professores) e Ensino Superior.

A Lei nº 5692/1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi elaborada com vistas a formatar uma sociedade com fins educacionais meramente técnicos e com perfil ordeiro, a considerar a inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica para atender aos anseios do governo militar do presidente Emílio Garrastazu Médici (Pena; Castro; Cruvinel, 2019). A configuração do sistema de ensino foi mudada com o estabelecimento do 1º grau e 2º grau⁷; o 1º grau abarcou o Ensino Primário e o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, tendo assim, no total 8 séries (1ª a 8ª série), já o antigo Segundo Ciclo do Ensino Secundário se tornou 2º grau e passou a ser exclusivamente profissionalizante com duração de 3 a 4 anos a depender da habilitação (Brasil, 1971b).

Em meio a essas transformações educacionais, havia também um movimento que se desenrolava há muito tempo e defendia a separação da porção sul do estado de Mato Grosso. Assim, o presidente Ernesto Geisel deliberou, por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, sobre a fundação do estado de Mato Grosso do Sul, conforme é possível visualizar na Figura 3, que apresenta o estado uno e ao lado com a divisão (Brasil, 1977). A capital foi instituída como Campo Grande desde o princípio, mas a administração ainda estava sob domínio do governo instalado em Cuiabá. Foi necessário todo o desenrolar político para a escolha do

⁷ A termo de esclarecimento para dialogar com a atual nomenclatura em vigência desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 do ano de 1996, o 1º grau corresponde ao Ensino Fundamental e o 2º grau é o Ensino Médio (Brasil, 1996).

primeiro governador, de modo que a efetiva separação se consolidou em 1º de janeiro de 1979 (Bacelar, s./d.).

Figura 3 - Criação de Mato Grosso do Sul



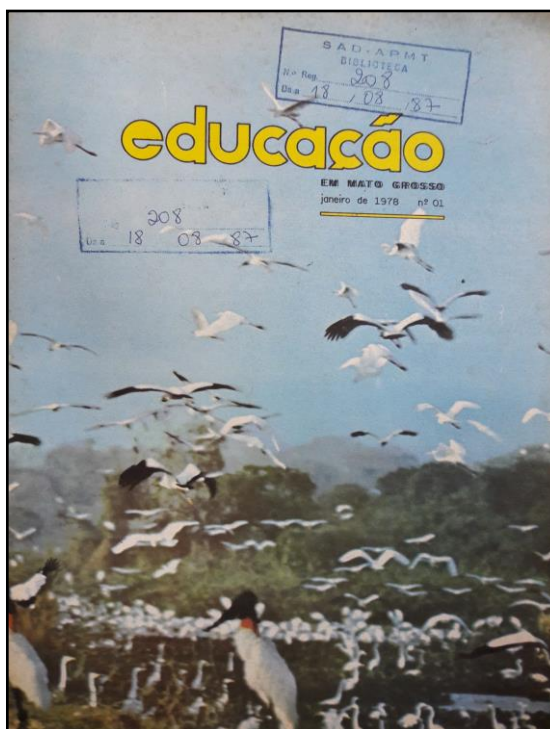
Fonte: Poder Judiciário do Mato Grosso (2018).

O governo federal alegava que Mato Grosso era um estado com território muito grande, o que impunha dificuldades para uma comunicação efetiva, enquanto os habitantes da parte Sul nutriam um sentimento de “abandono” pelo fato de a capital estar no Norte. Em contrapartida, existe a alegação de que foi um ato de defesa do presidente Geisel, que procurou manter todo o processo separatista sem divulgação, omitindo a consulta à Assembleia do estado e à população seria convocada para um plebiscito. O receio era de que em uma área imensa poderia ocorrer um levante com o desejo de se tornar um país (Machado, 2020).

Na década de 1970, começa a circular a Revista Educação em Mato Grosso (REMT) idealizada e realizada pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, sendo reconhecida como meio de comunicação da Secretaria com os professores espalhados por 1.231.549 quilômetros quadrados, quando ainda não havia ocorrido o desmembramento oficial do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com estudo

realizado por Stascovian (2019), além de ser um material que foi utilizado como formação continuada para todos os profissionais da educação em exercício na rede estadual, a REMT contemplava sugestões de trabalho em sala de aula, legislações, realizações no meio educacional, atualidades, instruções, orientações e outros conteúdos entre os anos de 1978 e 1986 (Figura 4).

Figura 4 - Primeira REMT



Fonte: Registrada pela autora.

Nesse sentido, a publicação feita pela equipe da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) e voltada para o trabalho docente evidencia feitos da época em Mato Grosso. Dentre eles, na seção “Informes” da segunda edição da REMT, grafada como veiculada de março a abril de 1978, ressaltou-se o lançamento da cartilha Ada e Edu, obra genuinamente mato-grossense, que por isso merece ressoar nesta pesquisa como dado vultoso da História da Educação do estado (Figura 5). Segundo o periódico, o material foi planejado para auxiliar o professor, conjuntamente com a realização de cursos voltados para a aplicação da cartilha, a qual era composta por versão do aluno, livro do professor e cadernos de atividades (Mato Grosso, 1978).

Figura 5 - Cartilhas Nossa Terra Nossa Gente e Ada e Edu



Fonte: Cardoso (2013).

Segundo Cardoso (2013), quando surgiu o projeto no ano de 1977, a cartilha foi batizada “Nossa terra nossa gente” até que, a extinta Bloch Editores, tomou conhecimento do combo didático e fez a alteração para cartilha Ada e Edu. Com essa editoração, passou a ter circulação nacional até o ano de 1985. A concepção da obra tinha como objetivo melhorar os índices de alfabetização, conter evasão e diminuir os índices de repetência, além de atender ao II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para o período de 1975 a 1979. A governança federal direcionava ações para a criação de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, denominadas Projeto Novas Metodologias, com a intenção de renovar e inovar com propósito de conter o fracasso escolar, Mato Grosso era uma das regiões que apresentava dados bastante insatisfatórios nos quesitos progressão e permanência escolar.

Nessa perspectiva, tendo contemplado historicamente o estado de Mato Grosso e o circunstancial da área da educação, é chegado o momento de trazer Tangará da Serra ao proscênio. Pois, na década de 1970, o local passa ao *status* de município e apresenta uma expansão em diversos aspectos, que não era cogitada com tamanha magnitude. Faz-se necessário apresentar a urbe onde os sujeitos da

pesquisa exerceram o ofício docente, primordialmente em aulas da disciplina de Matemática.

2.2 TERRA DOS TANGARÁS

Tangará, local que me proporcionou estabelecer moradia, galgar vínculos laborais, firmar relações de amizade, a ponto de considerar que cresço em múltiplos sentidos juntamente com a cidade. Em vista disso, durante as leituras, percebi-me em vários atravessamentos significativos. Aprofundar-me na história traz consigo outras áreas que agregam e corroboram para o entendimento mais amplo sobre espaços que ocupo. Tomada por gratidão pelo que esse rincão vem me possibilitando, sigo a alargar horizontes com vistas a escrever acerca de uma História da Educação Matemática, a qual não pode ser dissociada de outros aspectos significativos, que integram a constituição dessa terra tão cara para mim e outros que aqui escolheram para viver.

No período que foi estabelecido o marco inicial para esta pesquisa, a década de 1970, foi um momento intenso para Tangará da Serra. À época, era um povoado estabelecido entre as Serras Tapirapuã⁸ e Parecis⁹, divisor das bacias do Prata e do Amazonas, que abriga características do Cerrado Pantaneiro e Floresta Amazônica. De acordo com Oliveira (2012), o nome do município está relacionado ao canto do pássaro tangará que tem cores fortes, com uma espécie de coroa vermelha na cabeça e o restante da plumagem em tom de azul e preto, como demonstrado na Figura 6.

Além disso, para se chegar ao município era preciso enfrentar uma íngreme serra, por isso foi firmado Tangará da Serra. Saliento que, existem dois outros municípios com nome Tangará no Brasil, um situado no Rio Grande do Norte e outro em Santa Catarina, assim, o acréscimo da expressão ‘da Serra’ foi mais uma razão para diferenciar dos outros e instituir a denominação Tangará da Serra.

⁸ Tapirapuã é uma palavra derivada do Tupi e significa região das antas (Oliveira, 2012, p. 14).

⁹ Para o site Povos Indígenas do Brasil, a palavra Paresi foi a designação atribuída pelos bandeirantes aos indígenas da região, que se autodeclaravam Haliti (que significa gente ou povo). É possível observar que a grafia Parecis é relacionada com a localização geográfica como Chapada dos Parecis e Serra dos Parecis, região onde se concentra tal grupo indígena. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD>.

Figura 6 - Pássaro tangará



Fonte: Costa (2012)¹⁰.

Ainda, segundo Oliveira (2012),

Tangará da Serra é um município relativamente novo, mas repleto de histórias. O nosso município não está isolado, ele faz parte do Estado de Mato Grosso, do Brasil e do mundo. Para Tangará da Serra vieram pessoas de diferentes regiões do país e do mundo, com culturas diferentes (Oliveira, 2012, p. 11).

Os primeiros habitantes da região eram os indígenas. Em conformidade com Vilalva e Miyazaki (2013), há relatos de que, em 1908 havia atividades extrativistas da poaia – uma planta de raiz considerada medicinal, que tinha alto valor comercial, além de que a sua presença indicava solo fértil – e derrubada de árvores para vender, construir casas e iniciar as atividades agropecuárias na região do atual município. De acordo com o site do estado do MT, sobre os municípios, em 1913, Marechal Rondon implantou o telégrafo e catalogou as características físicas do território, além de construir estradas, pontes e uma casa, conhecida atualmente como Casa de Rondon,

¹⁰ <https://www.passaro.org/tangara-caracteristicas-reproducao-alimentacao-e-habitos/>

na zona rural, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro¹¹, a partir do qual se originou Tangará da Serra.

Segundo estudos de Andrade (2009), o processo de ocupação das terras se deu por meio da Sociedade Imobiliária Tupã para Agricultura, cujos proprietários eram Júlio Martinez, Fábio Licere e Joaquim Oléa, que anunciavam as terras como muito produtivas, de baixo custo e com um clima favorável para plantação e criação de animais, em 1959, quando Tangará ainda pertencia, como distrito, ao município de Barra do Bugres. No ano de 1962, de acordo com Vilalva e Miyazaki (2013), o arquiteto Américo Carnevali criou a planta de Tangará da Serra com ruas largas que partiam de um centro - a rotatória central onde se interseccionam as avenidas Brasil e Tancredo Neves - e avenidas nomeadas com referências à história local, como Brasília, em alusão à Marcha para o Oeste, e à origem dos migrantes denominadas avenidas Paraná, Mato Grosso e Cuiabá.

Na publicação do Diário da Serra, um jornal de produção tangaraense, a edição de 09 de maio de 2019, em ritmo de comemoração dos 43 anos de emancipação destaca o projeto concebido por Carnevali e uma fotografia que mostra como a planta estava sendo implementada. Segundo Mendes (2019), havia a previsão do espaço exato para construção da rodoviária, praças, escolas, delegacia, aeroporto e outras edificações. O entorno previa chácaras, sítios e mais afastadas estavam as fazendas, inclusive os que adquiriam áreas na zona rural recebia um lote urbano, desde que construísse a residência, como forma de estimular o crescimento. Contudo, a planta não se consolidou em sua plenitude por conta da chegada intensa de migrantes.

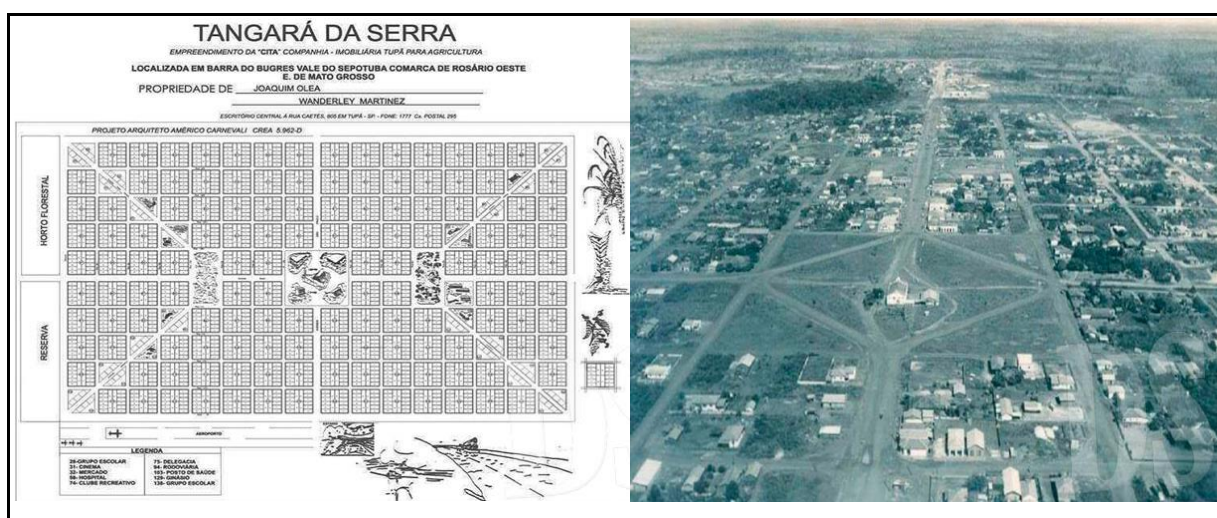
Tangará é dividida em setores conforme os pontos cardeais e as abreviações obedecem ao padrão da nomenclatura em língua inglesa: Norte (N), Sul (S), Leste (E) e Oeste (W), o que auxilia na organização do espaço e o considerado ponto central, a rotatória principal, entre as avenidas Tancredo Neves e Brasil, constitui a origem para o início da numeração das edificações.

Desde que cheguei a este município, no ano 2000, seja a vivência neste local ou a observação da planta, despertou-me possibilidades matemáticas que, hoje como professora em exercício, posso aplicar em aulas de Geometria, principalmente, na

¹¹ O assentamento foi batizado em homenagem ao beato Antônio Conselheiro por sua história de lutas por terra no estado da Bahia. Em abril de 1998, os lotes foram entregues para em torno de 1000 famílias do Movimento Sem Terra em uma área que contempla os municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres. Composto por 36 agrovilas (Cruz, 2015).

Geometria Analítica. Utilizo as noções de quadrantes, representados pelos setores, cálculos de distância, a origem na rotatória central, e as diagonais correspondentes às ruas possíveis de visualizar, entre tantos outros contextos, além do trabalho multidisciplinar que pode acontecer. Sendo da área, vejo Matemática em praticamente tudo e quando consigo aproximar os objetos de aprendizagem da vida e do cotidiano dos meus alunos, sinto que o ensino fica mais prazeroso e mais palpável para o entendimento. Enfatizei tal passagem que pode ser apreciada na Figura 7, que utiliza Companhia Imobiliária Tupã para Agricultura ao invés de SITA. Ressalto que ambas as siglas estão nas pesquisas que realizei.

Figura 7 - Planta do centro e vista aérea de Tangará da Serra na década de 1970



Fonte: Mendes (2019).

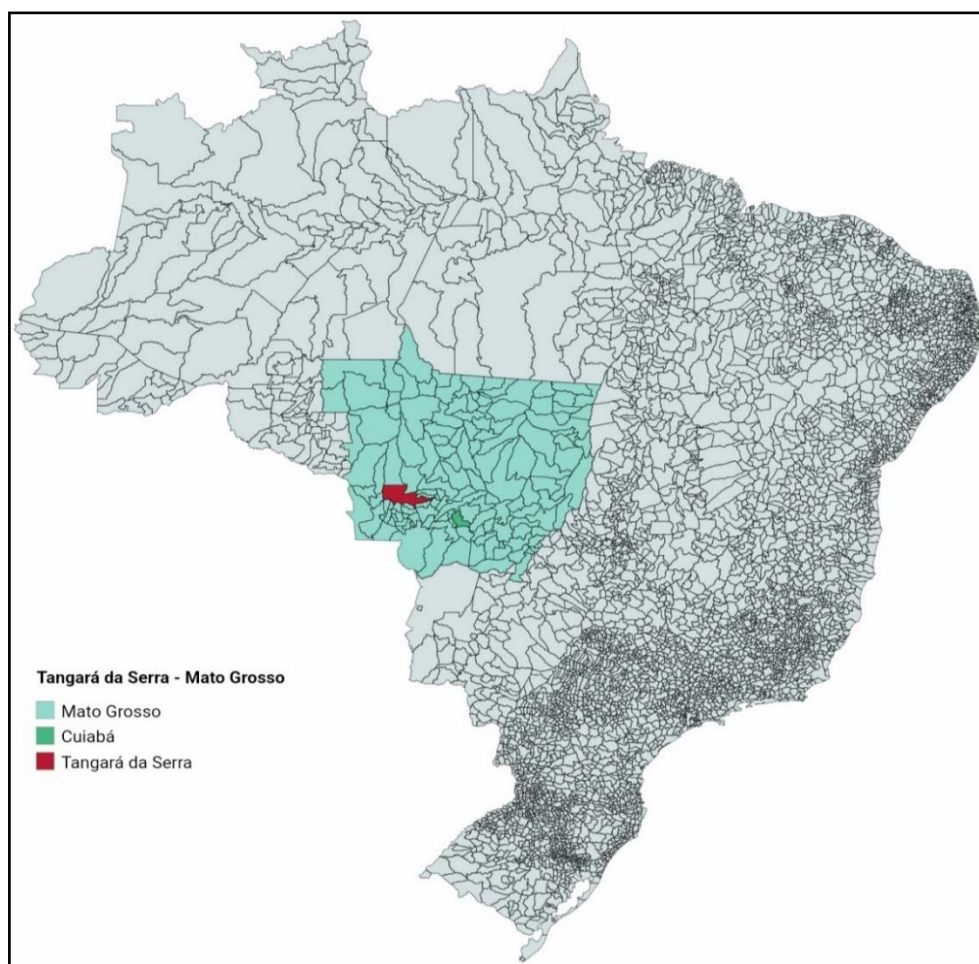
Conforme consta no site oficial, mesmo com todas as dificuldades para vencer a subida da Serra de Tapirapuã, Tangará da Serra se tornava conhecida, e recebendo vários migrantes vindo de diversas partes do Brasil, dispostos a crescer junto com a localidade. Tanto que, em 1965, já eram 3000 habitantes e desses apenas 1000 estavam na zona urbana. No ano de 1969, o deputado Renê Barbour fez a indicação para que Tangará se tornasse um distrito da cidade de Barra do Bugres, e o então governador Pedro Pedrossian que estava à frente do estado de Mato Grosso entre 1966 e 1971 assinou a lei nº 2906¹² (Mato Grosso, 1969). Já na gestão de 1975-1978 o estado era governado por José Garcia Neto, que sancionou a Lei nº 3687 de 13 de

¹² O documento da referida Lei está no Anexo A.

maio de 1976, Tangará da Serra foi desmembrada dos municípios de Barra do Bugres e Diamantino (Mato Grosso, 1976a).

Na Figura 8 estão todos os municípios do Brasil, a região destacada corresponde ao estado de Mato Grosso. A capital Cuiabá também está realçada em tom de verde mais escuro e Tangará da Serra está na cor vermelha, na porção sudoeste do estado. Tangará dista da capital mato-grossense 240 quilômetros por vias terrestres e se localiza, em linha reta, aproximadamente 300 quilômetros da fronteira com a Bolívia, enquanto a capital federal do país, Brasília, está a mais de 1300 quilômetros de distância.

Figura 8 - Localização geográfica de Tangará da Serra

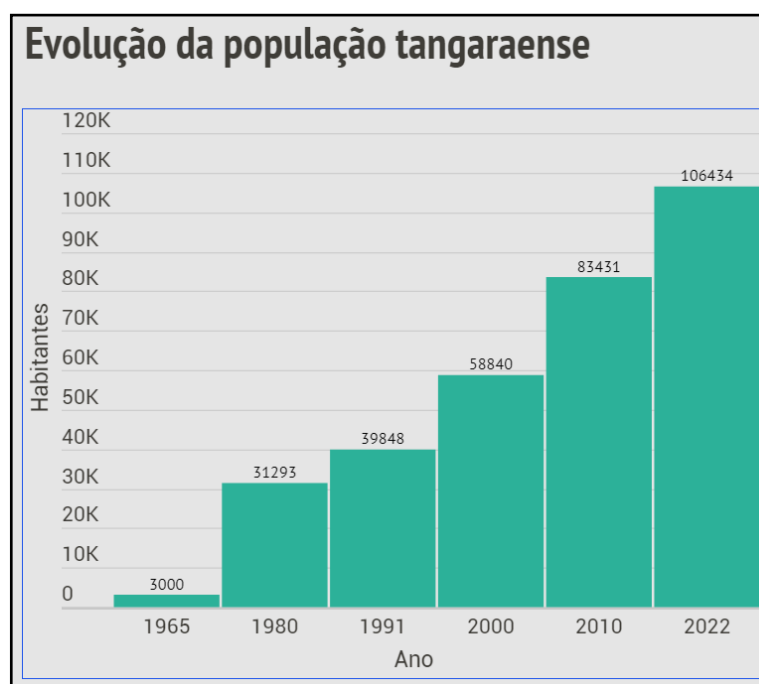


Fonte: Elaborado pela autora¹³.

¹³ Mapa elaborado através do site <https://app.mapchart.net/>

Acerca do quantitativo da população no decorrer dos anos, são inferidos do site da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra, o primeiro dado, ainda antes da emancipação, na década de 1960, estimados 3000 habitantes. A partir dos anos 1980, o acompanhamento passou a ser feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Gráfico 1 mostra claramente o intenso fluxo migratório para a cidade, exigindo que espaços fossem criados, ampliados ou adaptados, pois a SITA fez muita propaganda por meio de corretores imobiliários nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Paraná (Oliveira, 2012). Andrade (2009) aponta outra razão, no ato de divisão de Mato Grosso em dois estados, ambas unidades federativas receberam ajudas financeiras por parte da União até 1989, o que coincidiu com o incremento demográfico em Tangará da Serra.

Gráfico 1 - Crescimento populacional em Tangará da Serra (1965 -2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

Além de ruas, escolas e outros logradouros terem recebido os nomes dos considerados pioneiros da cidade, existe um espaço de reverência a todos, denominado a Praça dos Pioneiros. Para Andrade (2009, p. 131),

[...] a Praça é uma forma de ligar o passado ao presente, fazer lembrar e rememorar a obra dos fundadores da cidade. O pioneirismo é uma forma específica de narrar o passado, porém não é todo o passado que interessa, mas apenas o que faz perpetuar a memória dos pioneiros. Nomear ruas e

praças é uma forma de monumentalizar o passado e dar lugares à memória (Andrade, 2009, p. 131).

O mesmo autor, ainda ressalta a ausência de homenagens aos primeiros habitantes da região, os indígenas da etnia Paresi, sendo reconhecidos apenas os migrantes de outros estados como desbravadores da região. O único destaque fica por conta da Chapada dos Parecis, que contempla a Terra Indígena Paresi. De acordo com dados da Operação Amazônia Nativa (2019), em Tangará a distribuição das terras indígenas está assim organizada: 30 aldeias Paresi, 7 aldeias Rio Formoso, 1 aldeia Estivadinho e 1 aldeia Figueiras, esta última dividida entre as extensões territoriais de Tangará e Barra do Bugres.

No contexto educacional, conforme Oliveira (2012), a primeira escola em solo tangaraense não estava autorizada a funcionar, o ano era 1962, e Paulo Cicinato e sua esposa Maria eram os professores. A primeira unidade regular foi estadual, a Escola Rural Mista de Instrução Primária, criada em 1964, onde lecionavam Maria José da Silva Gomes, Maria de Lurdes Nozela, Herta Stoinheuser e Suely Terezinha Sassaki, todas tinham o Ensino Primário. Foi instituído um responsável pela unidade, José David Nodari, ele também era professor, assumindo a vaga de Maria José, já em 1968, Nodari tornou-se supervisor das escolas em Barra do Bugres, município do qual Tangará ainda era distrito.

Ainda, de acordo com Oliveira (2012), no ano de 1968, a Escola Rural Mista ampliou o número de matrículas e se tornou Escolas Reunidas de Tangará da Serra, sendo designada diretora a Irmã Myriam Hansel, que tinha missão educacional firmada junto à Congregação da Divina Providência. Em 1970, as Escolas Reunidas continuaram recebendo novas matrículas, foram elevadas a Grupo Escolar de Tangará da Serra e, posteriormente, à Escola Estadual Emanuel Pinheiro, atual Escola Militar. Irmã Myriam foi transferida para o Rio Grande do Sul por motivação política no ano de 1972. Das contribuições das freiras, no começo da escolarização em Tangará, a irmã Osvalda Kroetz, em 1971, foi nomeada diretora do Grupo Escolar Dr. Ataliba Antônio de Oliveira Neto, exerceu também o cargo de professora, inclusive no curso de Magistério. Outras religiosas que chegaram na localidade atuaram na educação, além de desenvolver as atividades ligadas à Igreja Católica.

Em 1968, por iniciativa da sociedade, foi criado o Ginásio Estadual de Tangará da Serra e, de 11 a 14 de março de 1969, ocorreu o exame de admissão¹⁴, no qual, de acordo com Oliveira (2009), houve 58 inscritos, entretanto, segundo Mello (2018), foram 59 pessoas inscritas. Todos foram aprovados, contudo, somente 44 efetivaram matrícula e foram distribuídos em duas turmas, uma no período matutino e outra no noturno, que iniciaram as aulas em 18 de março de 1969, todavia, somente 20 concluíram o Ginásio. Ainda em conformidade com estudos de Mello (2018), esses primeiros alunos a ingressar não foram os primeiros a concluir o curso. Com o aumento no número de famílias migrantes, muitos chegavam a Tangará com o curso ginasial em andamento, assim, foi necessário abrir uma turma de 3ª série do Ginásio, em 1970, cuja formatura ocorreu em 1971, com 12 concluintes.

À época, segundo Oliveira (2009), o Ensino Primário era constituído de quatro séries, e a Matemática era denominada Aritmética. O Ginasial também era composto de quatro séries e, em Tangará, a escola seguia as orientações estaduais, derivadas das federais. As aulas aconteciam de segunda a sábado, para o período matutino e de segunda a sexta, para o noturno. A respeito da nossa disciplina de interesse, a Matemática, eram ministradas quatro aulas semanais em cada uma das quatro séries. Ciro Cândido de Freitas constava como professor leigo de Matemática.

Durante a transição da Lei nº 4024/71 para a “nova” LDB, Lei nº 5692/71, foi extinta a necessidade do exame de admissão, e a estrutura passou a ser de oito séries, de 1ª a 8ª série do 1º grau, abolindo a nomenclatura Ensino Primário e Ginásio (Brasil, 1971b). Ainda, de acordo com Oliveira (2009), em Tangará da Serra, as provas de admissão foram aplicadas até o mês de fevereiro de 1971, com quatro edições registradas, sendo duas de primeira época, em dezembro de 1969 e dezembro de 1970 e duas de segunda época, em fevereiro de 1970 e fevereiro de 1971. A segunda época era uma nova oportunidade para alcançar aprovação e ter direito à matrícula no Ginásio.

Outra conquista da comunidade tangaraense foi a criação do 2º grau, que elevou o Ginásio para Escola Estadual de I e II Graus de Tangará da Serra. Em 1973, no período noturno, começou a primeira turma sem que os alunos soubessem qual

¹⁴ Exame de admissão era um teste para as pessoas que pretendiam continuar seus estudos, após passar pelo Ensino Primário e buscando alcançar o Ginásio. De acordo com a Lei Federal nº 4244 de 1942 os requisitos para inscrição no curso ginasial era ter no mínimo 11 anos, ter passado pelo Ensino Primário e aprovação no exame de admissão que eram realizados em duas edições dezembro e fevereiro (Brasil, 1942).

seria a formação técnica, por isso, foram 21 matriculados. Em 1974, ficou definido que tal formação seria o Magistério. De acordo com Oliveira (2009), dos alunos inicialmente matriculados, somente 7 continuaram até a formatura, contudo somaram-se mais 9 estudantes que vieram transferidos de outros municípios, totalizando 16 concluintes. No ano de 1975, como aponta Mello (2018), após movimentos realizados por interessados em continuar seus estudos e que não buscavam a formação para atuar como professores, iniciou o Técnico em Contabilidade.

Em concordância com Oliveira (2012), o Grupo Escolar Dr. Ataliba Antônio de Oliveira Neto e a Escola Estadual funcionavam na mesma quadra, diante disso, ocorreu a integração das duas, no ano de 1976, que passou a ser Escola Estadual de I e II Graus 29 de Novembro, atual Escola Estadual 29 de Novembro, que está em pleno funcionamento. Outros prédios escolares foram construídos, em 1976, ano da emancipação¹⁵. Havia 32 escolas rurais, com um total de 2153 estudantes matriculados, oriundos tanto da zona rural quanto da urbana. No ano seguinte, 1977, já eram 53 escolas rurais, com um total de 2472 alunos matriculados nessas unidades, sendo que as aulas eram ministradas por professores leigos, em sua maioria.

Convém trazer outros aspectos fundantes do município de Tangará da Serra que mencionavam a educação. Trata-se de leis criadas entre os anos de 1977 e 1980, que fazem referência à educação. A Lei Ordinária nº 1 de 03 de março de 1977 cita apenas o orçamento para o ano e menciona o Setor de Educação e Cultura. Já a Lei nº 4 de 1977 em seu artigo 5º estabelece as responsabilidades do setor “[...] referentes à educação primária e média, à manutenção de promoções cívicas e recreativas, e à distribuição e controle da merenda escolar” (Tangará da Serra, 1977).

Em 1980, a Lei nº 71 dispõe sobre reajuste salarial dos professores da rede municipal e o que chama a atenção é uma categorização que inclui desde professores leigos até professores com graduação (Tangará da Serra, 1980). A título de comparação, o valor da hora trabalhada, a considerar o salário-mínimo regional estabelecido para Mato Grosso, em 1980, era de Cr\$ 14,32, ou seja, o professor leigo receberia Cr\$ 7,16, enquanto o docente de 1º grau ganharia quase o triplo do valor da hora; já os docentes que possuísem para Licenciatura Plena, receberiam valor superior a sete vezes, conforme representado na Figura 9 (Brasil, 1980).

¹⁵ Lei nº 3687 de 13/05/1976 assinada pelo então governador José Garcia Neto. O documento de criação do município de Tangará da Serra está no Anexo B.

Segundo a lei nº 126 de 1983, o município se responsabiliza pela Educação Pré-Escolar e de 1º grau, atualização de professores, manutenção de materiais e merenda escolar, além de citar a proteção ao patrimônio histórico de Tangará, a organização de biblioteca municipal e determina que seja seguida a LDB (Tangará da Serra, 1983).

Figura 9 - Primeira disposição sobre professores e salários (1980)

Art. 1º Os níveis de vencimentos dos professores da rede Municipal de ensino serão os seguintes, para cada hora de trabalho:	
a) professores com 1º grau completo	Cr\$ 42,00
b) professores cursando o 2º grau	Cr\$ 51,00
c) professores portadores de cursos não específicos (2º grau)	Cr\$ 65,00
d) professores portadores de curso normal - 3 anos	Cr\$ 73,00
e) professores portadores de curso normal - 4 anos	Cr\$ 78,00
f) professores portadores de curso superior - licenciatura curta	Cr\$ 94,00
g) professores portadores de curso superior - licenciatura plena	Cr\$ 103,00
h) professores leigos, 0,50% do salário mínimo regional, para cada hora de trabalho.	

Fonte: Leis Municipais (2024).

O alinhamento com as normativas educacionais é perceptível; não há, contudo, alusão às instruções estaduais, somente parcerias e convênios. No que tange à biblioteca municipal, só foi criada em 1984 e, considerando a época era lugar importante para estudos, pesquisas e obtenção de informações diversas, inclusive relacionadas à Matemática, já que ainda não existia a facilidade de acesso da internet, por exemplo (Tangará da Serra, 1984).

Em relação às escolas, as primeiras referências, nas leis municipais, dizem respeito a doações de áreas, no ano de 1985, para o estado em terrenos onde estavam construídas as instituições: Escola Estadual de I e II graus “29 de Novembro” (Tangará da Serra, 1985a), Escola Estadual de 1º grau “13 de Maio” (Tangará da Serra, 1985b) e Escola Estadual de 1º grau “Vereador Ramon Sanches Marques” (Tangará da Serra, 1985c). Em 09 de setembro de 1986, há registro acerca da elaboração de projeto para construção de uma Escola Agrícola em Tangará (Tangará da Serra, 1986b). Em relação ao Ensino Superior, a Lei nº 259 de 1986, declara o Centro de Ensino Superior de Tangará da Serra (CESUT), que em 1995, passou a ser a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) (Tangará da Serra, 1986a).

A carreira do magistério é contemplada via legislação em 1986, com embasamento na Lei Federal nº 5692/71, LDB vigente à época. O provimento de vagas era via concurso ou contrato temporário, a jornada de trabalho denominava-se regime básico para 20 horas e regime especial com 40 horas. Os regentes em classe de alfabetização recebiam uma gratificação como incentivo, embora não fosse explicado como era o procedimento e era indispensável a participação em treinamentos direcionados pela Administração Municipal para obter promoção (Tangará da Serra, 1986c). No caso de docentes sem formação inicial específica, aplicava-se uma prova que serviria de seleção, no caso de ser contratado teria que apresentar a comprovação de habilitação no prazo máximo de 5 anos, em caso de estudar via Projeto Logos II, ao concluir módulos e apresentar a comprovação, o docente teria direito a aumento salarial (Tangará da Serra, 1986c).

Traços da formação continuada podem ser vistos em lei no ano de 1994 através de convênio com a SEDUC/MT e parceria com a UFMT nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental. O acordo previa a criação de um chamado de Núcleo de Apoio Didático Pedagógico em salas do município e de laboratórios que originassem materiais para serem utilizados nas aulas (Tangará da Serra, 1994a). O Plano Plurianual para 1995-1998 projetava a implantação de um Centro de Estudos de Ciências e Matemática com construção de laboratório para capacitar docentes. O documento observava que não existia infraestrutura ociosa para comportar tal projeto, sendo necessária a construção de um prédio com recursos federais, estaduais e municipais (Tangará da Serra, 1994b).

A LDB nº 5692/71, por meio do Conselho Federal de Educação (CFE), instituiu um núcleo comum com disciplinas de abrangência nacional em nível de 1º grau, além de estabelecer o mínimo a ser cumprido em cada curso técnico de 2º grau em disciplinas de formação especial. O ano letivo foi fixado em 180 dias, 1º grau com 720 horas, a idade mínima para ingresso em 7 anos, escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos. Sobre os professores, a formação mínima para atuar de 1ª a 4ª série é o Magistério (2º grau); de 1ª a 8ª série teria que ter licenciatura de curta (de menor duração que a plena, modalidade extinta na LDB nº 9394/96; 1º e 2º graus licenciatura plena (Brasil, 1971b). Tornando públicas as formações mínimas, a lei suscitava a necessidade de iniciativas de formação de professores pelo país, como, por exemplo, o Projeto Logos II, dentre outros.

Tendo em vista as alterações dispostas pela LDB nº 5692/71, alguns pareceres e resoluções foram publicados na sequência, de modo a adequar e/ou alinhar normatizações em âmbito federal e estadual, com articulação entre o Conselho Federal de Educação (CFE) o (Conselho Estadual de Educação (CEE). Proponho um compilado no Quadro 2, tratando de assuntos que atinentes ao enredo desta pesquisa, os quais determinaram a organização do ensino em Tangará da Serra à época:

Quadro 2 - Legislações pós LDB 5692/71

Federal	Estadual
- Parecer nº 853/1971: Delimita um núcleo comum a ser estudado composto por Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Os objetivos das Ciências são o desenvolvimento do pensamento lógico e vivência do método científico por meio de investigação, invenção e iniciativa (Brasil, 1971c).	- Parecer nº 052/1972: Estabelece conforme CFE, o núcleo comum, sendo que Matemática está incluída em Ciências. Institui sobre a carga horária de Matemática: 1ª e 2ª série com 33% (única etapa que Matemática e Ciências estão juntas); 3ª e 4ª ficavam com 25%; 5ª série com 20%; 6ª e 7ª tinham 15%; 10% na 8ª série. Segundo o documento, a justificativa sobre o maior número de aulas na 3ª e 4ª é a complexidade apresentada nessas séries (Mato Grosso, 1972).
-Parecer nº 4833/1975: O documento oferta um suporte para a elaboração do plano de ensino do 1º grau, em âmbito nacional com objetivos e sugestões de atividades. Em Matemática, existem sugestões para exemplificar e praticar em exercícios usando a realidade do aluno, os tópicos apontados na disciplina envolvem: as seis operações fundamentais, unidades de medida (comprimento, superfície, massa, volume, capacidade), grandezas proporcionais, gráfico cartesiano de relações e funções, relações métricas nos triângulos (Brasil, 1975b).	- Parecer nº 06/1973: Ressalta o núcleo comum das disciplinas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências). Regulamenta a parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau profissionalizante, a Habilitação em Magistério de 1º consta: Filosofia e História da Educação, Problemática de Educação Brasileira e Regional, Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º grau, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Medidas Educacionais, Metodologia e Prática de Ensino, Estatística Aplicada à Educação, Biologia Educacional. Professor de 1ª a 4ª série cumpria 2200 horas de formação, sendo 900 horas profissionalizante com exercício profissional orientado. Professor de 1ª a 6ª série cumpria 2900 horas de formação e 1200 de conteúdo profissionalizante, onde tinha prática em projetos com supervisão da escola com exercício profissional orientado (Mato Grosso, 1973).

	- Resolução nº 39/1976: Reitera o núcleo comum. O ano letivo é de 180 dias e 720 horas/aula, sendo 5 aulas de 50 minutos diariamente. Matemática de 1ª a 4ª série tem 5 aulas semanais - 20% da carga horária - e de 5ª a 8ª série 4 aulas por semana, correspondendo a 16% do tempo de estudo das disciplinas (Mato Grosso, 1976b).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer do tempo, algumas instruções legais foram sendo alteradas, excluídas ou substituídas por outras. Exemplo disso, na área educacional é que, a partir da Lei nº 7044/82, o ensino de 2º grau poderia ser profissionalizante ou não, mantendo-se a duração mínima de 2200 horas totais nas três séries. Em caso de curso técnico, a carga horária poderia ser excedida. Permaneceram os requisitos para o exercício da profissão docente tal qual Lei nº 5692/71 (Brasil, 1982). Na LDB/96, a Matemática permaneceu como de ensino obrigatório ao lado da Língua Portuguesa, dos conhecimentos físicos e naturais, da sociedade e política, principalmente a brasileira (Brasil, 1996).

Ao comparar as leis nº 4566/83 com a nº 5076/86 percebe-se um grande avanço na estruturação da carreira docente. Na primeira, o concurso de 22 horas semanais gerava 4 horas-atividade, enquanto 44 horas correspondia a 8 horas-atividade (Mato Grosso, 1983b). Já em 1986, previu-se a mesma carga horária para atuação em sala de aula, acrescida de hora-atividade destinada ao planejamento, qualificação e outras atividades (Mato Grosso, 1986). Posteriormente e sendo a Lei nº 50/98 – ainda vigente - prevê somente 33,33% da jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico (Mato Grosso, 1998). Além da rede municipal seguir muitas leis de origem federal e estadual, com o intuito de assemelhar-se a elas, diversos profissionais que concederam entrevista atuaram nas duas redes. Por isso, cabe trazer as considerações advindas de outras instâncias públicas e que impactaram no trabalho docente.

Com escopo de estabelecer alguns marcos sobre escolas, professores e estudantes, visitei a Sala de Memórias de Tangará da Serra, mas não localizei informações distintas das que já possuo. Durante o processo de levantamento de dados, estive em várias ocasiões em contato com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra (SEMEC) visando alcançar quantas

escolas eram, número de professores atuando e o quantitativo de estudantes, a fim de mostrar a evolução do sistema. Contudo, diversos servidores afirmaram que não existem maneiras de mensurar, pois há apenas um arquivo com poucos dados a partir de 1983, que somente a partir de 1998 é que se tem elementos concretos. Por essa razão é que não trago nada a respeito, tentei contato com outras pessoas e não alcancei nenhum dado que tenha vinculação ao tempo delimitado para esta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação foi criada no ano de 1989, até então funcionava como um Departamento de Educação. Recebi a informação do Secretário Municipal de Educação, senhor Fábio Martins Junqueira que assumiu a pasta em 1998 e inclusive é um dos sujeitos entrevistados neste estudo, fato que motiva a presença de seu nome na tabela dos primeiros secretários, bem como a razão para que faz o Quadro 3 avance para além dos anos 2000.

Quadro 3 - Primeiros Secretários Municipais de Educação de Tangará da Serra

Secretários Municipais de Educação (1976-2004)	
Adavilso Aparecido Parpinelli	01/01/1989 - 31/12/1992
Vilson Soares Ferro	01/01/1993 - 31/12/1997
Fábio Martins Junqueira	01/01/1998 - 31/12/2004

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site da SEMEC¹⁶ (2024).

O primeiro Secretário Municipal de Educação, Professor Adavilso Aparecido Parpinelli, compôs a relação dos possíveis entrevistados quando redigi o projeto para o seletivo do doutorado. Infelizmente, ele faleceu de Covid-19 em 16 de janeiro de 2021. Foi Professor de Matemática nas redes pública e privada, bem como no Ensino Superior, sendo uma figura marcante na História da Educação Matemática tangaraense, cujo depoimento não pude registrar. Ele sempre me incentivou a continuar meus estudos na pós-graduação, além de ter sido um colega de trabalho na Universidade, com domínio excepcional de conhecimentos na área da Matemática.

A trajetória histórica de Mato Grosso e, mais especificamente, de Tangará da Serra revela um movimento contínuo de formação social, política e cultural, marcado por processos de ocupação territorial, transformações econômicas e reorganizações institucionais. Esses elementos são fundamentais para compreender o contexto em

¹⁶ O endereço do site da Secretaria Municipal de Educação onde foram obtidas as informações é: <https://semecta.net/gabinete-do-secretario/>

que a escola se insere e atuam como agente de construção de identidades e saberes. Encerramos, assim, este percurso introdutório sobre a história regional, que oferece o pano de fundo necessário para uma análise mais aprofundada das práticas educativas no município. Na próxima seção, será apresentado um diálogo sistemático com as questões da educação e, de modo particular, da educação matemática, foco central deste estudo.

3 INICIATIVAS PARA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (Freire, Paulo, 1996).

Para o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, ser professor é estar em constante aprendizagem, abrir-se para as interações que existem no chão da escola conciliando-as com os conhecimentos sistematizados e, permanecendo em busca de novos saberes e em contínuo estudo. Consoante com a temporalidade desta pesquisa, faz-se necessário compreender como era a situação dos professores no Brasil e as oportunidades para formação que perfazia o cenário na temporalidade desta pesquisa.

A LDB, Lei nº 5692/71, destaca em seu capítulo V sobre a formação dos professores:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

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

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Brasil, 1971b)

Pelo exposto na Lei, a formação deveria ocorrer em cursos regulares e em estudos adicionais, indicando a necessidade de cursos de nível superior. Normativamente, no mesmo documento, estabelecia-se que os professores deveriam possuir uma formação mínima para atuar nas salas de aula, além de ressaltar sobre a formação continuada: “Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante

planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971b).

Além disso, a Lei retrata sobre a responsabilidade da formação de professores sem a formação exigida: “Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (Brasil, 1971b).

O relatório intitulado Educação no Brasil: subsídios para a Conferência Internacional de Educação de 1971 explicita a necessidade de ampliar a formação dos leigos, dado que somente 61% dos professores em exercício tinham formação específica e que a maioria dos professores formados estavam nos estados do Sul e do Sudeste, bem como nas capitais dos estados do Norte e do Nordeste do país. É mencionado no documento que existiam parcerias entre União, Estados e Municípios para oportunizar estudos, as quais deveriam ser ampliadas, além da valorização do profissional do magistério com criação de planos de carreira e melhorias salariais (Brasil, 1971a).

No âmbito do ensino de 1º grau a meta é atingir até 1974 mais de 1.000.000 de docentes não titulados dos antigos níveis primário e ginásial, representando cerca de 45% dos mestres leigos do nível do 1º grau, em cursos de qualificação e/ou titulação, pretende-se até o final da década a habilitação da totalidade dos professores para as oito séries de ensino do 1º grau.

No ensino de 1º grau o PREMEX¹⁷ treinará 23.400 professores para as unidades do seu programa de expansão e melhoramento ao ensino, ao longo do projeto a encerrar-se em 1974.

No ensino do 2º grau as metas de treinamento de professores, serão realizadas pelos Centros de Educação Técnica, sob a coordenação do Centro Nacional de Formação (CENAFOR¹⁸), prevendo-se atingir quase 30.000 docentes. No ensino superior o programa de implantação progressiva do tempo integral prevê acréscimo cumulativo até atingir em 1974 as seguintes metas.

4.000 docentes em tempo integral

8.000 docentes em outros regimes

6.000 monitores (Brasil, 1971a).

¹⁷ PREMEX foi criado pelo Decreto nº 63.914 de 1968 e absorvido em 1972, via Decreto nº 70.067/72, pelo PREMEX - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, esse último, visava aperfeiçoar o sistema de ensino de 1º e 2º graus.

¹⁸ O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) regulamentado pelo Decreto-Lei nº 616 de 1969. Em 1986, o CENAFOR foi extinto pelo Decreto nº 93.613/86.

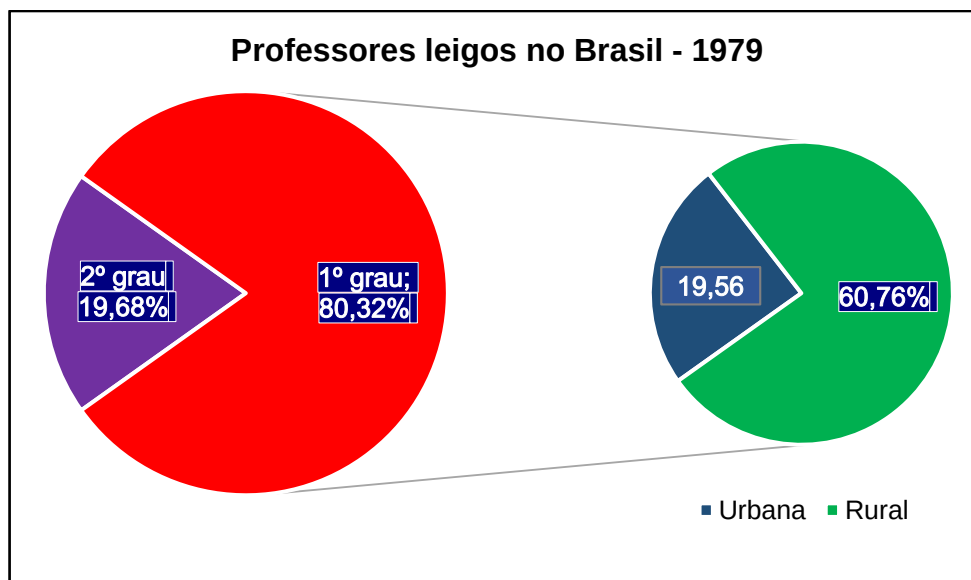
Conforme o documento, as iniciativas de formação estavam a cargo do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e do CENAFOR, ambas são ações do governo federal implementadas no final da década de 1960. O PREMEM ambicionava o incremento no número de matrículas em nível ginásial e ampliar a quantidade de escolas polivalentes que eram denominadas como ginásio orientado ao trabalho (Brasil, 1969b). Enquanto isso, o CENAFOR tinha por objetivo “a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente” (Brasil, 1969a).

Na LDB nº 5692/71, foi instituído o termo Licenciatura Curta, com carga horária inferior à Licenciatura Plena, visava atender a carência de docentes habilitados para o exercício da profissão. Tal modalidade foi extinta pela LDB nº 9394/96, passando a vigorar apenas a Licenciatura Plena.

Pamplona (1973), discorre sobre o Plano Setorial de Educação e Cultura estabelecido para o triênio 1972-1974, apontando um diagnóstico sobre os problemas existentes na educação brasileira à época e que se repetia em todas as etapas de escolarização que é uma remuneração inadequada do corpo docente, indicava como em entrave para a profissão. Em 1979, apurou-se que no Brasil havia 863.327 professores em atuação a nível de 1º grau sendo que, em torno de, 22,81% eram leigos. Já no 2º grau havia 133.352 professores, dos quais aproximadamente 26,31% não possuíam formação e menos de 2% dessa etapa era oferecida em zona rural, ao passo que, no 1º grau concentra quase 25% do total de professores do país em unidades localizadas no campo (Brasil, 1979) (Gráfico 2).

“Pessoal docente do ensino de 1º e 2º graus: professores leigos no ensino de 1º e 2º graus” foi uma publicação do MEC que evidenciava uma preocupação constante, denotando que não se tratava somente de um problema de uma única região brasileira ou apenas da zona rural. Todas as regiões do país apresentavam mais de 50% de mão-de-obra sem formação em exercício nas escolas do campo. Além disso, constatou-se que o número de formados na área pedagógica seria suficiente para suprir as vagas em todas as escolas, levantando a hipótese de que a carreira não era atraente, logo os habilitados passaram a atuar em outros setores (Brasil, 1979).

Gráfico 2 - Leigos em exercício no Brasil: zona urbana x rural (1979)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse contexto, na esfera estadual, a Revista Educação em Mato Grosso, número 2 do ano de 1979a, traz a matéria “Escola Normal = Crise?” na qual se aborda a falta de formação e a evasão de profissionais para setores mais atrativos. Na sequência informa-se que o Ministério da Educação mobilizava Secretarias Estaduais de Educação, Universidades, professores de escolas normais para elaboração conjunta de um plano de revitalização do Magistério (Mato Grosso, 1979). A Portaria nº 53, referente ao calendário escolar para 1980, também tratava da realização de concurso público para cargos de professor, o primeiro da história para a rede estadual mato-grossense de ensino, talvez já indicando alguma ação de incentivo para a carreira docente (Mato Grosso, 1980c). Na edição número 24, a REMT registra a situação dos leigos no Brasil

Os dados estatísticos sobre a educação no País revelam a existência de um enorme contingente de professores leigos ou sem requisitos formais para o exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino.

Embora sejam relevantes os esforços governamentais no sentido de corrigir tais distorções, ainda estamos longe de atingir índices satisfatórios de atendimento, especialmente se considerarmos as diferenças regionais e as reais possibilidades de desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino (Mato Grosso, 1984, p. 52).

Ainda tendo relação com a categoria, em 18 de setembro de 1985, foi realizado pelo MEC, em parceria com as secretarias de educação estaduais, o Dia D ou Dia Nacional de Debate sobre Educação que pretendia envolver toda a comunidade nas

130.000 escolas do país, uma mobilização social em prol da “escola que queremos”. O movimento gerou o livro “Dia nacional de debate sobre educação: síntese e perspectivas”, que destaca falas de vários participantes entremeadas com apontamentos feitos pelo MEC, dentre eles, na sessão sobre o professor,

É impossível pensar em mudanças qualitativas sem a existência de um professor competente, que domine os conteúdos a serem transmitidos e as formas de estabelecer ligações entre estes conteúdos e a realidade do aluno. Para isso, ele deve ter acesso a uma boa formação, incentivos à progressão funcional e salários adequados. Mas, acima de tudo, deve assumir um compromisso efetivo com os alunos da maioria da população, a quem vem sendo sistematicamente negado o direito constitucional à educação básica (Brasil, 1986, p. 35).

Enquanto no contexto mato-grossense, a REMT lançou um exemplar especial no ano de 1985, que contemplava o Dia Nacional de Debate sobre Educação e, já em seu Editorial, menciona pontos emergenciais, dentre eles “a ausência de uma política de formação, valorização e utilização de professores” (Mato Grosso, 1986, p. 2). Em suma essa edição apresentava o que foi realizado em âmbito estadual. O foco recaiu sobre a formação docente, destacando-se as discussões sobre: falta de habilitados na área específica de atuação, além da ausência de cursos adequados de formação inicial em nível de Magistério, bem como de formação continuada, necessidade de mais concursos para ingresso de profissionais a fim de evitar a troca constante de professores durante o ano letivo; e a promoção da valorização com planos de carreira, salários dignos e condições de trabalho adequadas (Mato Grosso, 1985).

E, reiterava-se, mais uma vez, a necessidade da valorização docente em seus diversos aspectos, denotando possivelmente que o que vinha sendo feito não surtia efeito que deveria. Stahl (1986) enfatiza que a questão do leigo não era recente, com condições de trabalho precárias, e remuneração desmotivadora levavam o indivíduo a ter que buscar outras fontes de renda. O autor indica motivos para a formação não atingir muitos professores ou ainda implicarem na evasão, como: distância dos locais de formação, falta de transporte, desconsideração da experiência, desconexão com a realidade dos sujeitos, dentre outros. Salienta também, que quando o curso era na modalidade de férias, o cansaço e o afastamento das famílias eram pontos negativos, enquanto, na modalidade à distância, o que pesava era a necessidade de estudar sozinho conciliando com toda a rotina lecionando e outras funções que exerciam.

A possibilidade de uma análise comparativa da situação dos professores leigos no Brasil em 1977 e 1987 é proporcionada através dos estudos de Barreto (1991) que

apontam que houve uma queda de 11,7% em docentes sem formação na região urbana, mesmo índice de aumento desse profissional na zona rural. É perceptível que os maiores aglomerados de leigos se situavam em localidades com menor desenvolvimento econômico e em escolas que possuem apenas uma sala de aula geralmente mantidas pela esfera municipal. Para a autora, ainda há outro indicativo, relevante ao se considerar a década em destaque, é o incremento no número de alunos matriculados. Consequentemente foram incorporados mais leigos aos postos de trabalho, em 1977 eram 20 368 436¹⁹ alunos e no ano de 1987 os matriculados somavam 26 208 051²⁰ em todo o Brasil (Barreto, 1991) (Gráfico 3).

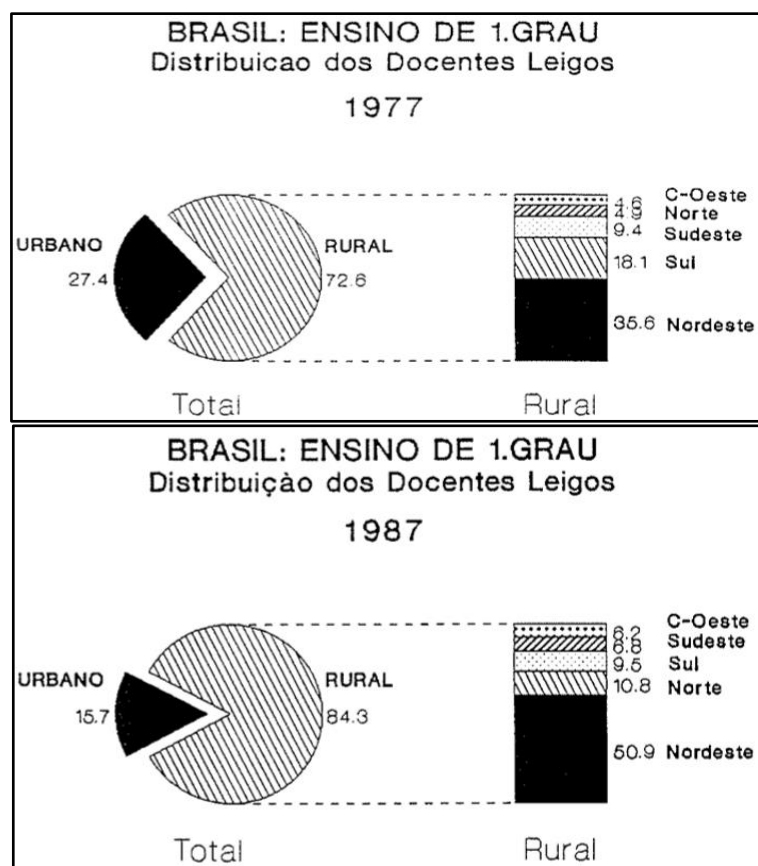
Siqueira (1985) sintetizou sua pesquisa “Professores leigos atuantes em sala de aula” nas páginas edição de número 27 da Revista Educação em Mato Grosso, o objetivo era compreender as dificuldades encontradas pelos que não tinham habilitação para o exercício docente, com ênfase nas atividades extraclasse. Salienta-se que não existem informações sobre o local que foi realizado tal estudo, porém a autora é identificada como aluna da UFMT, sendo orientada pela professora Wilma Couto, o que sugere que a pesquisa tenha sido realizada no âmbito de Mato Grosso.

O resultado obtido denota que os profissionais gostavam de estar em sala de aula. Não foram relatados índices elevados de dificuldades para corrigir provas, realizar planejamentos e nem para desempenhar outras atividades. Todos relataram que buscam trocar ideias com os colegas que são formados na área da educação e 90% dos entrevistados demonstraram vontade de participar de cursos de Magistério e Licenciaturas, a pesquisadora conclui que os leigos participavam ativamente e que se mostravam ávidos por conhecimentos.

¹⁹ Informação obtida no material da VIII Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, do ano de 1980. Disponível em: <https://mecsrv137.mec.gov.br/download/texto/me002324.pdf>.

²⁰ Vide portal do IBGE nas Estatísticas do Século XX. Acessível pelo endereço virtual: https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1989/educacao1989aeb_12.pdf

Gráfico 3 - Leigos/região brasileira 1977 e 1987



Fonte: Barreto (1991).

Já na década de 1990 entrou em vigor a nova LDB, a Lei nº 9394/96. No Título VI, enfatiza-se os profissionais da educação e, quanto à formação, estabelece-se como requisito para atuação no magistério cursar Licenciatura Plena, além de instituir medidas para valorização dos professores, conforme o trecho a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996).

O Ensino Superior oferecido por instituições privadas é permitido no país desde a Constituição Federal de 1891, mas após a Reforma Universitária detalhada na Lei nº 5540/68²¹, que deliberou pelas autonomias didática, científica, financeira e administrativa das universidades, proporcionou expansão do setor. As públicas investiam em pesquisa e pós-graduação, enquanto as particulares focavam em ampliar número de cursos, vagas e implantar novos polos acadêmicos. Tanto que, em 1980, representava 77% das instituições e 63% das matrículas no Ensino Superior. A partir do ano seguinte, houve um declínio nesses números, reflexo do cenário político saindo do regime militar para a democracia (Sampaio, 2011). Com as inserções na Carta Magna de 1988, cresceu o número de estabelecimentos privados que passaram a explorar as regiões Norte e Centro-Oeste. O número de acadêmicos se ampliou, tendência que permaneceu durante até os anos 2000.

Mediante o exposto, segue um complemento acerca das iniciativas de formação de leigos, nos níveis de escolarização básica e superior existentes durante o lapso temporal da pesquisa, bem como dos reflexos nos sujeitos da pesquisa. Em todo Brasil houve variados projetos para formação de professores leigos e durante a realização da pesquisa, nos diálogos e leituras, os que foram mencionados com pertinência ao município de Tangará da Serra são, em nível de Ensino Médio, o Logos II e Projeto Homem-Natureza.

Na esteira das transformações vistas como necessárias e urgentes, o foco gravitava em torno da formação de professores, pois era grande o quantitativo de professores leigos que atuavam em território mato-grossense, esses com nenhuma formação para exercer o ofício ou apenas com o 1º grau incompleto (Rocha, 2010). Uma das estratégias foi a adesão ao Projeto Logos II, que existiu após o Logos I ser exitoso. Segundo o documento Ensino Supletivo de 1973, o Logos I, a priori, era um projeto piloto que buscava qualificar professores não titulados conferindo-lhes a formação mínima necessária em nível de 1º grau. O programa lançava mão de um formato de Ensino Supletivo a distância e previa o funcionamento nos estados do Amapá, Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima.

A metodologia escolhida joga com a aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, oferecendo indicação de fontes de consulta, provisão de materiais de aprendizagem, alternativas de atividades, relacionando

²¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

elementos cognitivos-experienciais, insistindo na imediata aplicação de conhecimentos.

Como o seu fundamento básico são os princípios da aprendizagem personalizada, as atividades propostas são diversificadas, incluindo a investigação, a partir da observação do concreto, auto-instrução, revisão, retificação e aplicação dos conhecimentos. (Brasil, 1973, p. 6).

Nesse viés, o governo federal buscava um modo rápido e de baixo custo, em que os professores em formação receberiam módulos didáticos graduados e participavam de encontros pedagógicos ao final de cada módulo. Enquanto trabalhavam poderiam aplicar o que era estudado. Contudo, conforme a LDB nº 5692/71 que vigorava, os docentes ainda eram considerados leigos, por isso, a implementação do Logos II para, assim, alcançar a formação de Magistério, em nível de 2º grau.

Considerando o marco temporal da pesquisa, estava vigente o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), em 1974, assumia o quarto Presidente Militar, Ernesto Geisel, permanecendo por 5 anos no comando da nação, posteriormente o último general, João Figueiredo. A transição para a redemocratização do país iniciou com José Sarney, e seguiu pelas próximas gestões. A título de síntese, segue o Quadro 4, com os Presidentes e respectivos Ministros da Educação embasados em dados da União.

Quadro 4 - Presidentes e Ministros da Educação (1974-1999)

Período	Gestão Presidencial	Ministro da Educação
Ditadura Militar	Ernesto Geisel (15/03/1974-15/03/1979)	Ney Braga (15/03/1974-30/05/1978)
		Euro Brandão (30/05/1978-14/03/1979)
	João Figueiredo (15/03/1979-15/03/1985)	Eduardo Portella (15/03/1979-26/11/1980)
		Rubem Carlos Ludwig (27/11/1980-24/08/1982)
		Esther de Figueiredo Ferraz (24/08/1982-15/03/1985)
Nova República	José Sarney (15/03/1985-15/03/1990)	Marco Maciel (15/03/1985-14/02/1986)
		José Bornhausen (14/03/1986-05/10/1987)
		Aloísio Guimarães Sotero (06/10/1987-30/10/1987)
		Hugo Napoleão do Rego Nego (03/11/1987-16/01/1989)
		Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna (16/01/1989-15/03/1990)

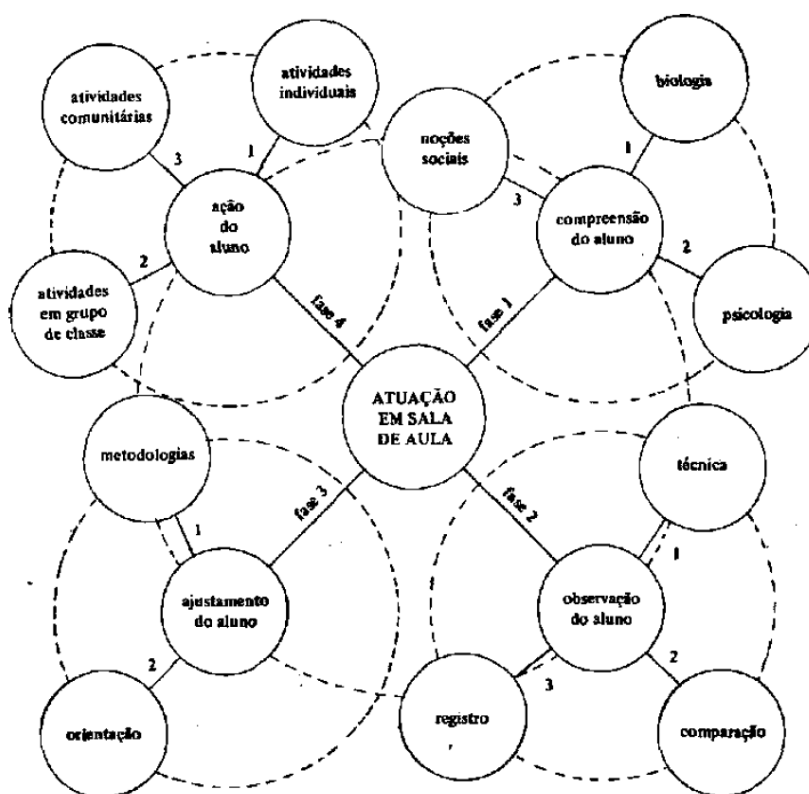
	Fernando Collor (15/03/1990-29/12/1992)	Carlos Chiarelli (15/03/1992-21/08/1991)
		José Goldemberg (22/08/1991-04/08/1992)
		Eraldo Tinoco (04/08/1992-01/10/1992)
		Murilo de Avellar Hingel (01/10/1992-01/01/1995)
	Itamar Franco (29/12/1992-01/01/1995)	Murilo de Avellar Hingel (01/10/1992-01/01/1995)
	Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995-01/01/2003)	Paulo Renato Souza (01/01/1995-01/01/2003)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os gestores públicos à época suscitam o cenário político. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal. Contudo, considerando que o embrião do Projeto Logos II foi o Logos I, idealizado a partir de 1973 era no regime militar. O Projeto do Logos 1²² mencionava ser experimental, para atender a necessidade de estímulos e ofertas para qualificar quantitativa e qualitativamente, tendo baixo custo ao Governo. Ao cursista requeria-se a imediata aplicação dos conhecimentos adquiridos nos materiais de consulta. O formato era autoinstrutivo por ser um ensino à distância e que proporcionaria ao estudante manter suas atividades em sala de aula (Brasil, 1973). De acordo com o mesmo documento, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) seria responsável pelo programa que contaria com: 12 séries de módulos didáticos, 12 instrumentos avaliativos, 4 módulos de recuperação, 12 meses de duração, 40 núcleos de atendimento nos estados do Amapá, Paraíba, Piauí, Roraima e Rondônia com intento de formar 2000 professores leigos. O funcionamento do curso, centralizado no aluno-professor, baseava-se pelos seguintes pilares: compreensão, observação, ajustamento e ação (Brasil, 1974), como pode ser percebido na Figura 10.

²² Grafia estabelecida no referido documento e no interior também consta Logos I.

Figura 10 - Esquema do funcionamento, currículo e conteúdo para o curso



Fonte: Brasil (1974, p. 20).

Em 1974, o MEC lançou a avaliação do Logos I por meio de um impresso, no qual destacava que seria implementado o Projeto Logos II seguindo os mesmos moldes de seu precursor. Logos I teve a duração de março de 1973 a dezembro de 1974, com um total de 1488 concluintes, sendo que o Amapá não participou por afirmar que teria seu próprio programa de formação docente (Brasil, 1974). Os módulos foram dispostos por séries, da seguinte forma:

- Série 01: Informações técnicas didáticas;
- Série 02: Estudos Sociais;
- Série 03: Comunicação e Expressão;
- Série 04: Ciências;
- Série 05: Orientação;
- Série 06: Estudos Sociais;
- Série 07: Educação Artística;
- Série 08: Matemática;
- Série 09: Informações técnicas didáticas;
- Série 10: Matemática;

- Série 11: Comunicação e Expressão;
- Série 12: Ciências.

A análise de acertos e pontos de melhorias do Projeto Logos I (formação a nível de 1º grau) resultou na criação do Logos II (2º grau) previsto para ser implantado em todo o Brasil. A conclusão do Projeto Logos I foi finalizada com a ambição de criar a Universidade Aberta (Brasil, 1974). A importância de contextualizar os módulos do Logos I reside no fato de que, mais adiante, serão desdobrados os módulos do Projeto Logos II.

Na REMT, nº 1 do ano de 1980, a matéria “Projeto Logos II: 2º Grau – Habilitação para o Magistério” anunciava a parceria da SEDUC-MT com a Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (SEPS), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) e prefeituras municipais. O projeto visava atingir 470 professores e 15000 alunos dos municípios de Cuiabá, Rosário Oeste, Santo Antônio de Leverger, Barra do Garças, Poconé, Livramento, Acorizal, Várzea Grande e Tangará da Serra (Mato Grosso, 1980b). As informações indicam que

[...] a duração média prevista é de trinta meses, podendo no entanto, variar para um pouco maior ou menor. Tudo vai depender da capacidade do cursista no processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo mínimo é composto de trinta disciplinas com 1.330 horas de estudo para educação geral e 2.150 horas para formação especial.

O projeto prevê a criação de núcleos pedagógicos, sob a responsabilidade de um orientador de aprendizagem, onde os cursistas, além de receberem o material didático – módulos – e orientação serão submetidos à avaliação. O rendimento deverá ser igual ou superior a 80%, em todos os módulos.

Uma vez por mês é realizado um encontro com cada grupo de quarenta alunos, para o desenvolvimento de trabalhos em grupo e práticas educativas.

Os critérios para inscrição da clientela são os seguintes:

- ter idade mínima de 19 anos;
- ser professor não titulado na rede estadual, municipal ou particular;
- estar no efetivo exercício do Magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau;
- ter grau de escolaridade entre a 4ª e 8ª séries do 1º grau.

Os concluintes terão direito a diploma de Habilitação para o Magistério, emitido pela Secretaria de Educação e Cultura, válido em todo território nacional (Mato Grosso, 1980b, p.4-5).

Para fins de implantação, em termos legais, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso aprova o Projeto Logos II como Habilitação para o exercício do Magistério, via Resolução nº 90 de 18 de dezembro de 1979, em contrato celebrado entre MEC e SEDUC-MT (Mato Grosso, 1980a). No Diário Oficial de Mato Grosso de 23 de setembro de 1983 é possível ter uma noção do número de professores cursistas

no Logos, em 1982 constam 890, mais 1500 do ano de 1983, quase 2400 profissionais estudando. Tal dado é advindo do Extrato de Contrato de Prestação de serviços firmado entre SEDUC-MT e CETEB (Mato Grosso, 1983a). Existiram outros programas de formação pelo estado de Mato Grosso, como o Projeto Homem-Natureza que tinha Tangará da Serra como um polo para municípios da região, no entanto atingiu um número bem menor de profissionais (Rocha, 2001).

Com oportunidades de formação para os docentes mato-grossenses, foi instituído também o Estatuto do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus em 1983. O nível mínimo de escolarização para ingresso por concurso público de provas e títulos era o 2º grau, previa licença qualificação para realizar cursos, inclusive pós-graduação, desde que correlacionados com a área de atuação (Mato Grosso, 1983b). O Estatuto dispôs ainda sobre a criação do Quadro de Carreiras do Magistério Público Estadual:

Capítulo II

Do Magistério como profissão

Artigo 3º - Os órgãos do Sistema Estadual de Educação devem proporcionar ao Grupo Magistério:

- I – Remuneração condigna para assegurar efetivação dos ideais e dos fins da educação;
- II – Progresso na carreira, mediante promoções, por critérios de merecimento ou de antiguidade;
- III – Valorização, mediante cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização (Mato Grosso, 1983b).

Um ponto interessante é ver firmado o direito à remuneração, além do quesito de antiguidade que se refere ao tempo em exercício na profissão, considerando também a titulação como fator de motivação para a continuidade dos estudos. Isso poderia refletir positivamente nas escolas, seja trabalhando como professor ou em outras funções como direção e coordenação. Outro quesito salutar é a garantia do direito de liberdade didática, desde que respeitada a normatização oficial, e da oportunidade de participação nas decisões no estabelecimento de lotação (Mato Grosso, 1983b).

Segundo Rocha (2001), o Projeto Homem-Natureza teve 3 polos e formou 216 professores, sendo 6 encontros intensivos com duração de um mês e 6 etapas intermediárias, coincidindo com as férias escolares. Cada disciplina tinha duração de 48 horas; quando o aluno-professor retornava ao trabalho, aplicava o que havia aprendido e o modo interdisciplinar era muito incentivado. A pesquisadora enfatiza que não existem referenciais e relatos sobre diversos programas de formação em

Magistério que ocorreram no estado de Mato Grosso (Rocha, 2001). Entretanto, esse projeto também fez parte da formação de profissionais na região de Tangará da Serra, um dos polos e englobava os municípios de Barra do Bugres, Denise e Nova Olímpia. Tal informação foi inferida do convite de formatura da entrevistada Jacira Pereira, no qual contabiliza 38 concluintes.

A implantação de estabelecimentos de Ensino Superior começou pelo curso de Direito em Cuiabá na década de 1930, que não teve andamento por relações políticas, assim como em 1954 não teve prosseguimento. Somente em 1961 surgiu a Faculdade Federal de Direito de Mato Grosso, quando alguns cursos foram abertos até que, em 1971, surgiu a Universidade Federal de Mato Grosso (Benfica, 2019). Na mesma década, no ano de 1978, foi criado o Instituto Superior de Cáceres até se tornar a UNEMAT em 1993²³.

No Ensino Superior, o Decreto nº 96.580 de 1988²⁴ autoriza o funcionamento do curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Tangará da Serra. Porém era uma instituição privada e que não atendia aos anseios dos professores que ministravam a disciplina de Matemática, além dos custos com mensalidades. Foi por meio do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas (PLPP) que foi criado em 1992 na UNEMAT localizada em Luciara, nordeste mato-grossense e com distância de 1166 quilômetros da capital, Cuiabá que o programa teve ampliação e alcançou outras regiões sendo polos os municípios de Barra do Bugres, Colíder, Alta Floresta e Rosário Oeste. Assim, a oferta de Licenciatura em Matemática, mais próxima ao município de Tangará da Serra, ocorreu em 1994, no campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) de Barra do Bugres, a 80 quilômetros de distância. A fim de motivar os professores a obterem formação, algumas prefeituras da região firmaram convênio, são elas: Arenápolis, Barra do Bugres, Denise, Nortelândia, Porto Estrela e Tangará da Serra (Meneses, 2022).

Inclusive, de acordo com o *site*²⁵ da própria UNEMAT, tal instituição em Barra do Bugres começou as atividades como núcleo pedagógico no ano de 1994. As

²³ Disponível em: <https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/PsDu6IV859XwzcnmypMnTrJEvipsYACsskYp7Xef.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

²⁴ Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=96580&ano=1988&ato=98ckXSq10dFpWta6d>. Acesso em: 18 ago. 2025.

²⁵ <https://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=5>

Licenciaturas Parceladas constituíram a primeira modalidade de ensino para ingresso via processo seletivo e os cursos oferecidos eram: Ciências Biológicas, Letras e Matemática. Em 1998, como campus universitário, foi aprovada a oferta regular da Licenciatura em Matemática no período noturno, está em funcionamento até os dias de hoje e cuja autora dessa pesquisa é egressa, tendo concluído em 2006. Em 2001, iniciou a primeira turma de pós-graduação a nível de especialização, voltada para a Matemática e era em História da Matemática.

Conforme Castro; Castro (2018), no mês de outubro de 1999 as turmas das Parceladas foram encerradas no campus de Barra do Bugres com 122 formandos, distribuídos os concluintes do seguinte modo: 39 em Ciências Biológicas, 45 em Letras e 38 em Matemática. Três entrevistados dessa pesquisa estão entre os 38 graduados em Matemática e a experiência enquanto estudantes constará na seção 6. Na sequência, a próxima seção situa a pesquisa demonstrando o que já foi registrado sobre a temática e a lacuna que esse trabalho pode auxiliar a preencher.

4 ESTUDOS QUE DIALOGAM COM A PESQUISA

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato (Carroll, 2002).

Para ter a oportunidade de vislumbrar qual caminho seguir, assim como ocorre na interlocução registrada entre Alice e o Gato, na obra clássica, *Alice no país das Maravilhas*, é preciso delimitar um possível percurso que, pode, durante o desenrolar do trajeto passar por mudanças ou adaptações. Contudo, é necessário manter o foco e tentar aproveitar, da melhor forma cada empreitada. Com o intuito de perceber onde a pesquisa se aninharia, quais as similaridades e lacunas existentes, a viabilidade da mesma e o atual contexto que abarca a História da Educação Matemática e História Oral no período delimitado (1974-1999), foi necessário um aprofundamento nas produções existentes até o momento, a fim de realizar um estado da arte ou estado do conhecimento.

O estado do conhecimento, segundo estudo de Kohls-Santos e Morosini (2021, p.125) é “para conhecer e planejar esse percurso global como uma reinvenção, é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior”. Para Ferreira (2002), o levantamento bibliográfico envolve épocas e lugares, sistematiza o que já foi feito e o que pode vir a inovar, de modo a contribuir com a construção de outros conhecimentos, aqui em especial, na História da Educação Matemática, no recorte proposto. Ainda de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), as etapas do estado do conhecimento passam por pesquisas a partir dos descritores selecionados, leitura inicial dos trabalhos com vistas a verificar resumos e fazer uma seleção, agrupamento em categorias para posterior e apresentação da análise realizada.

No tocante ao município, trago um levantamento sobre as pesquisas que retratam a História da Educação em Tangará da Serra, a fim de expor o que foi revelado, até aqui, sobre esse campo no município de estudo, não foram identificadas intersecções com a área da Matemática. Os repositórios buscados são de acesso online, Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²⁶, Biblioteca

²⁶ Capes é a sigla de Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior sendo uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A Capes fomenta a Pós-Graduação com ações em todo o país (Brasil, 2023).

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁷, *Google Acadêmico*²⁸, *Research Gate*²⁹ e *SciELO Brasil*³⁰. A intenção ao utilizar o *Google Acadêmico*, *Research Gate* e *SciELO* foi otimizar a procura por revistas que potencialmente publicam na temática em estudo e reconhecer grupos de pesquisa que estão conectados aos descritores. Tal estratégia foi adotada após a percepção de que investigação em sites de diversos periódicos seria muito ampla e, por vezes, não contemplaria todos os artigos divulgados na temporalidade definida. É certo que ao usar os mesmos descritores, alguns trabalhos constaram em mais de uma plataforma virtual.

No Quadro 5, proponho uma síntese sobre as produções em nível de pós-graduação, publicações de artigos e livros ou capítulos de livros desses professores, na temática em análise. Outrossim, acrescento o livro escrito pelo Professor Antonio Francisco de Mello, que retrata os primeiros 50 anos da atual Escola Estadual 29 de Novembro - instituição na qual sou professora desde 2007 - e que, por existir desde antes da emancipação de Tangará, é significativa para esta temática.

Quadro 5 - Produções na História da Educação tangaraense

Autor	Título	Tipo/Ano/Referência
Carlos Edinei de Oliveira	Famílias e Natureza: as relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT	Dissertação/2002/ Mestrado em História – UFMT
	Migração e Escolarização: História das Instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil – (1964-1976)	Tese/2009/Mestrado em Educação – UFU
	Ginásio Estadual de Tangará da Serra: tempo e espaço na ocupação recente de Mato Grosso (1968-1976)	Artigo/2010/Cadernos de História da Educação – UFU
	História da Educação de Tangará da Serra	Artigo/2003/ITEC Ciência – ITEC
	Educação pública e o controle religioso: o caso dos grupos escolares de Tangará da Serra – MT	Capítulo de livro: Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república /2011/EdUFMT
	História de Tangará da Serra	Livro/ 2012/Gráfica e Editora Sanches Ltda.

²⁷ A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

²⁸ O buscador é uma ferramenta gratuita que sugere diversos tipos de produções acadêmicas.

²⁹ Segundo a Universidade Federal de Minas Gerais o *Research Gate* é uma rede social voltada para a integração de pesquisadores em âmbito global, existe desde 2008.

³⁰ Traduzindo do inglês *Scientific Electronic Library Online* que seria Biblioteca Eletrônica Científica Online – em operação desde 1997.

Antonio Francisco de Mello	Escola 29 de Novembro: do Nascedouro ao Jubileu de Ouro (1968-2018)	Livro/2018/Jornal Diário da Serra
Katia Maria Kunntz Beck	Vivências e memórias: a cultura escolar da escola rural mista municipal Santo Antonio em Tangará da serra – MT (1965-1983)	Dissertação/2015/ Mestrado em Educação – UFMT
	Escolarização da infância em cidades de colonização recente de Mato Grosso	Artigo/2017/Revista Diálogo Educacional – PUC/PR
Regiane Cristina Custódio	Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980. (Tangará da Serra – MT)	Tese/2014/Doutorado em Educação – UFRGS
Zilda Gláucia Elias Franco	História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT, Brasil – década de 70 – século XX	Dissertação/2010/ Mestrado em Educação – UNESA
	História de Leitura de Professoras Alfabetizadoras na Região Amazônica – Brasil década de 70	Artigo/2011/Revista Educamazônia –UFAM

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto que foram omitidas as participações em eventos, pois essas têm correlações com as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação e derivam das mesmas. Todos esses pesquisadores utilizaram em suas investigações a metodologia da História Oral, pois, em consonância com Alberti (2008, p. 167), as memórias de um grupo favorecem a percepção do “[...] sentimento de unidade, continuidade e de coerência – isto é, de identidade”. Para buscar entender os vestígios da História da Educação Matemática, considero ser de suma importância observar o que outros pesquisadores registraram e, assim compreender uma Tangará da Serra de outros tempos, juntamente com os sujeitos entrevistados por mim e os materiais que forem inventariados.

No estudo realizado por Oliveira (2002) sobre Tangará entre 1959 e 1979, a justificativa em relação ao marco temporal é o fato de a primeira data refere-se ao início de construções de casas de três famílias de migrantes e 1979 marca a chegada de pessoas da região Sul do Brasil. A família do próprio autor chegou ao município em 1972. A dissertação mostra o germinar do que hoje é o município de Tangará da Serra, menciona o Grupo Escolar fundado em 1966, no qual a escolarização era vista como algo secundária e o trabalho na lavoura como prioridade, além de abordar os desfiles cívicos em datas comemorativas, entre outros elementos atrelados à educação.

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2009) se empenhou em responder como se deu o movimento de escolarização em Tangará entre 1964 e 1976 nas unidades:

Escola Rural Mista de Instrução Primária de Tangará da Serra, Escolas Reunidas de Tangará da Serra, Grupo Escolar de Tangará da Serra, Grupo Escolar Dr. Ataliba Antônio de Oliveira Neto e Ginásio Estadual de Tangará da Serra. Relata que os migrantes pressionavam políticos e religiosos para que as escolas fossem criadas e destaca que, em 1968, foi inaugurado o Ginásio e, em 1973, foi organizado o 2º grau. As palavras-chave são compostas por migração, escolarização e História das Instituições Escolares.

No artigo “Ginásio Estadual de Tangará da Serra: tempo e espaço na ocupação recente de Mato Grosso (1968-1976)”, Oliveira (2010) faz um recorte de uma das partes da tese de doutoramento, em que toma como base o Regimento Interno da referida unidade escolar. Além de fontes escritas, orais e iconográficas, o estudo busca compreender a formação dos filhos de migrantes e as relações envolvidas. A publicação “História da Educação de Tangará da Serra” de Oliveira (2012) não foi localizada em formato impresso, nem digital, e a Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura (ITEC), que era uma faculdade local, já não existe.

No livro “Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república” organizado pelos professores Elizabeth Figueiredo de Sá e Nicanor Palhares Sá da UFMT, Oliveira (2011) propõe o capítulo “Educação pública e o controle religioso: o caso dos grupos escolares de Tangará da Serra – MT”, no qual retrata a atuação no meio educacional das irmãs da Divina Providência no município. O livro “História de Tangará da Serra” de autoria do professor Oliveira (2012) é organizado de modo bastante didático e parece objetivar o uso por alunos em idade escolar. A obra engloba 6 unidades temáticas: espaço e tempo, aspectos humanos, aspectos sociais, aspectos ambientais, aspectos econômicos e aspectos políticos. No terceiro capítulo, o autor expõe o cenário educacional, desde as primeiras iniciativas de ensinar crianças até a autorização para criar escolas, destaca os professores, além de apresentar outros pontos pertinentes às questões educacionais tangaraenses.

A obra “Escola 29 de Novembro: do Nascedouro ao Jubileu de Ouro (1968-2018)”, cujo autor é o professor Antonio Francisco de Mello, que era considerado um “arquivo vivo” da Escola Estadual 29 de Novembro por ter atuado na implantação do ginásio. Ele foi aluno nos níveis Fundamental e Médio (Magistério), além de exercer as funções de auxiliar administrativo, secretário escolar, professor, coordenador, supervisor escolar, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

(CDCE) e diretor. Ao todo foram 37 anos de trabalho em prol da educação de Tangará da Serra. A obra aborda desde a luta pela criação do ginásio que era alcançado via exame de admissão, até a trajetória dos formandos, o início do curso do Magistério e Contabilidade, entre outros destaques desde o antigo Grupo Escolar Dr. Ataliba Antonio de Oliveira Neto que deu origem à Escola 29. Professor Antonio, infelizmente, faleceu em 2021 em decorrência de complicações da Covid-19.

A pesquisa de mestrado de Beck (2015) centra-se na Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio, criada em 1965, que teve como professora a senhora Iracema da Silva Machado Casagrande, até o ano de 1983. A História Oral sustentou o trabalho, no qual foram entrevistados a professora, alunos e pais, levando a autora a concluir que o interesse da comunidade migrante foi o que motivou a criação da instituição. O artigo “Escolarização da infância em cidades de colonização recente de Mato Grosso” escrito em parceria com Clailton Lira Perin e a orientadora de ambos no Programa de Pós-Graduação, Elizabeth Figueiredo de Sá, aproxima as realidades dos municípios de Tangará da Serra e Alta Floresta, no período de 1960 a 1980, quando despontavam as duas cidades.

“Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra – MT)” é a tese resultante dos estudos doutorais da Professora Regiane Cristina Custódio, que utilizou as gravações de entrevistas disponíveis no Acervo da Sala de Memória de Tangará da Serra. A seleção das entrevistas foi realizada a partir dos critérios de quem migrou no início da constituição de Tangará e foi professora no 1º grau. Isso resultou em 14 sujeitos, contudo, após a qualificação do projeto de sua pesquisa, a investigadora resolveu buscar mais sujeitos para entrevistar e, assim, mais 5 professores foram incluídos na pesquisa por atenderem o critério de terem cursado Magistério no município, seja na Escola 29 de Novembro, seja por meio do Projeto Logos II. Os estudos levantaram, além das fontes orais, documentos escolares e fotografias (Custódio, 2014).

História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT, Brasil – década de 70 – século XX destaca pesquisas realizadas por Zilda Gláucia Elias Franco, durante o mestrado, focadas na História da Educação e que englobam dez professoras alfabetizadoras que exerceram suas atividades na década de 1970 e priorizaram a leitura e a prática pedagógica. Os relatos apontam o ingresso na profissão, ainda como leigas, as dificuldades na obtenção de materiais didáticos,

restritos a quadro e giz, e o compartilhamento do pouco que tinham entre colegas de profissão. O artigo publicado “História de Leitura de Professoras Alfabetizadoras na Região Amazônica – Brasil década de 70” é um recorte da dissertação (Franco, 2010).

Goldenberg (2004) destaca que a pesquisa científica é dotada de criatividade, disciplina, organização e modéstia, em um equilíbrio entre o conhecido e o desconhecido. Mirando nesses pontos, foram escolhidos inicialmente como termos para a pesquisa do estado do conhecimento os seguintes descritores: História da Educação Matemática, 1970-1990 e Mato Grosso. O período delimitado para a busca, como marco das produções, foram os últimos cinco anos (2019-2023), contudo não foram identificadas publicações que se relacionassem aos objetivos desta pesquisa. Inclusive, ao estender o recorte para dez anos, não surgiram resultados congruentes.

Salienta-se que, com vistas a delimitar melhor a pesquisa, no decorrer das buscas os descritores foram combinados com os operadores lógicos booleanos *AND* e *OR*. De acordo com o site da EBSCO Connect (2018), os operadores atuam sobre os termos *AND* assegura que o resultado contemple todos os termos da pesquisa, enquanto *OR* garante que, pelo menos um dos termos seja contemplado no retorno da análise.

Nesse sentido, a fim de refinar os descritores da busca e após outras tentativas sem êxito, chegou-se a: História da Educação Matemática *AND* 1970-1999 *AND* História Oral. Já o lapso temporal foi fixado entre 2013 e 2023. Os repositórios buscados são de acesso on-line, os mesmos utilizados para a pesquisa sobre a História da Educação em Tangará da Serra, são eles: Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google Acadêmico*, *Research Gate* e *SciELO Brasil*.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram obtidos 75 resultados brutos, após a leitura na seção Dados do Trabalho de Conclusão na referida plataforma restaram apenas 5 que dialogavam de modo direto com os descritores. No decorrer da leitura das produções, uma delas não anunciava a temporalidade e este item não se adequou com a busca. Há outro que não tem divulgação autorizada, o que impossibilitou a análise do arquivo e uma tese que enfatiza a autobiografia e não a História Oral. Deste modo, restaram duas dissertações para apreciação. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a procura não requer operadores booleanos, pois conta, na opção busca avançada, com vários campos de busca.

Somente uma dissertação, atendeu aos critérios estabelecidos e estava com acesso disponível no repositório da Capes. A dissertação que consta tanto nos arquivos da Capes como na BDTD é a da pesquisadora Lidiane Tania Ronsoni Maier e que consta no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Dissertações via Catálogo Capes e BDTD

Autor	Título	Ano	Instituição
Lidiane Tania Ronsoni Maier	Histórias do ensino da Matemática na Educação Básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente	2016	UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
Reginaldo José dos Santos	História da Educação Matemática no estado de Mato Grosso: o Movimento da Matemática Moderna no município de Juara no período de 1970 a 1990, a partir da Escola Estadual Oscar Soares	2013	UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Lidiane Tania Ronsoni Maier, orientada pela Professora Doutora Adriana Richit, no Programa de Pós-Graduação em Educação, inclui cinco entrevistas de professoras que desenvolveram suas atividades docentes na região Oeste de Santa Catarina. As palavras-chave são Educação Matemática, História da Educação Matemática, História Oral e Oeste Catarinense, que indicam proximidade com a temática que se pretende desenvolver. Constam nas categorias de análise ocorrências acerca de dificuldades percebidas nas narrativas das professoras depoentes, que são: formação em Matemática, falta de estrutura para o desenvolvimento do ofício docente e o ensino da disciplina em si. Sobretudo a autora salienta indícios do Movimento da Matemática Moderna (MMM), com destaque àqueles relacionados com mudanças em termos de legislações e o relato de uma entrevistada sobre estudar de forma autônoma as mudanças que existiram na Matemática (Maier, 2016).

Maier (2016) evidencia a metodologia da História Oral embasada em José Carlos Sebe Bom Meihy, Paul Thompson e Antonio Vicente Marafioti Garnica. Sendo que Garnica, sendo este último quem correlaciona História Oral e Educação Matemática, bem como História Oral e História da Educação Matemática. Wagner Rodrigues Valente corrobora os estudos da História da Educação Matemática, Neuza

Bertoni Pinto auxilia no que tange ao MMM, que a autora aponta indícios em sua produção.

Reginaldo José dos Santos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como orientadora a Professora Doutora Andréia Dalcin e realizou uma pesquisa na História da Educação Matemática que retrata o estado de Mato Grosso. Foram entrevistados 18 sujeitos, destes 9 ministraram aulas de Matemática e a outra metade teve participação ativa na unidade escolar retratada. Assim como Maier (2016), Santos revela pontos sobre o ensino no espaço escolar da época em estudo e aponta vestígios da presença da Matemática Moderna que, muitas vezes, nem era reconhecida por sua terminologia, contudo consta dos documentos inventariados. Santos (2013) faz menção ao Projeto LOGOS II como curso profissionalizante para professores que desempenhavam a função docente como leigos, sem formação específica.

Na constituição teórico-metodológica, Santos (2013) assinala a História Cultural pautada em Peter Burke; documento e memória são embasados em Jacques Le Goff e André Cellard; para discutir cultura escolar utiliza-se de Dominique Julia. Já em relação à história, às instituições escolares e aos gestores educacionais, tais conceitos são estruturados por José Sanfelice Luís. O autor ainda dialoga com outros para constituir o arcabouço, como Dário Fiorentini no Ensino da Matemática; Maria Ângela Miorim, Antônio Miguel e Wagner Rodrigues Valente na História da Educação Matemática; Antonio Vicente Marafiotti Garnica, Paul Thompson e Zago para discutir as entrevistas; e no Movimento da Matemática Moderna traz Elisabete Zardo Burigo, Flávia dos Santos Soares e Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida.

No sentido de entender com maior profundidade o campo da História da Educação Matemática, além de localizar dissertações que tenham proximidade com a temática desta pesquisa, outro elemento, que pode contribuir sobremaneira, é o artigo científico.

Outras nuances podem ser apresentadas por meio das publicações e conceder robustez nos direcionamentos da rota trilhada. Iniciei pelo Portal de Periódicos da Capes, valendo-me das opções de busca e busca avançada, sendo que a única combinação de descritores que retornou resultados foi História da Educação Matemática *AND* História Oral, que totalizaram 154 publicações e após análise, quanto à temporalidade, restaram três, sendo eles, em ordem cronológica: a) Uma história do Ensino de Matemática no município de Presidente Médici, Rondônia (1972-

1999) publicado em 2019; b) Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990, do ano de 2020; e c) Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995), veiculado em 2021.

Para atender aos anseios da procura via *Google Acadêmico* existiu a necessidade de colocar entre aspas os termos, tal incremento alterou o total de 302 para dez produções. Durante a leitura das mesmas, foi constatado duas delas versam sobre a capital Argentina, Buenos Aires, e apenas quatro resultados foram satisfatórios ao crivo adotado. Ainda assim, o artigo Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990 tornou a aparecer junto com mais produções de mesma autoria, resultados da pesquisa de mestrado de Lidiane Tania Ronsoni Maier: O Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina: a caracterização do processo de pesquisa apresentado em 2015; Histórias do ensino da Matemática na Educação Básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente, sendo a própria dissertação da pesquisadora defendida em 2016; Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990 do ano de 2020; Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990 publicado em 2020.

Enquanto no ambiente virtual da *Research Gate* foram identificados três artigos, dois resultantes de pesquisas anteriores e outro de Richit e Maier (2018) o qual possui relevância para a temática em estudo. A título de sistematização seguem-se os artigos elencados pela referida plataforma: Aspectos da cultura profissional manifestados nas histórias de vida de professoras de Matemática divulgado em 2018; Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990 publicado em 2020; Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995), veiculado em 2021.

De acordo com os dados que foram levantados por meio dos buscadores virtuais relatados, algumas revistas são significativas em quantidade de publicações sobre a temática da História da Educação Matemática. Usufruindo das bases on-line dos periódicos e dos mesmos critérios de busca mencionados anteriormente, salientam-se, em ordem alfabética: Bolema – Boletim de Matemática, Cadernos de História da Educação, Caminhos da Educação Matemática em Revista, Ensino em Re-Vista, HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática, JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, Revista Brasileira de Educação,

Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de História, Educação e Matemática (Hipátia), Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Revista História da Educação, Revista História Oral, RPEM – Revista Paranaense de Educação Matemática, Revista Perspectivas em Educação Matemática, Revista Vidya, Zetetiké – Revista de Educação Matemática. Além dos artigos expostos, o diagnóstico pontual final não trouxe nenhuma produção que correspondesse com o rastreamento pretendido a partir dos descritores escolhidos.

Destarte, o Quadro 7 sintetiza as composições científicas que foram selecionadas, em ordem cronológica. Entre o período de 2012 e 2015, houve seis publicações que se aproximam da temática desta investigação e 67% são de autoria de Lidiane Tania Ronsoni Maier, que maximizou a visibilidade de sua pesquisa de mestrado. Dentre as várias produções resultantes de sua investigação, mais da metade delas foi em parceria com a orientadora Adriana Richit e sublinha o Oeste do estado de Santa Catarina. Os artigos selecionados e que possuem pontos de intersecção com esta investigação constam no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Compilado dos artigos

Autores	Título	Ano	Referência
Lidiane Tania Ronsoni Maier	O Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina: a caracterização do processo de pesquisa	2015	Anais do XXIV EBRAPEM (Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática)
Adriana Richit, Lidiane Tania Ronsoni Maier	Aspectos da cultura profissional manifestados nas histórias de vida de professoras de Matemática	2018	Revista Vidya
Jucielma Rodrigues de Lima Dias, Enoque da Silva Reis, Luiz Carlos Pais	Uma história do Ensino de Matemática no município de Presidente Médici Rondônia (1972-1999)	2019	HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática
Lidiane Tania Ronsoni Maier, Adriana Richit	Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990	2020	Revista de Educação Pública
Lidiane Tania Ronsoni Maier, Adriana Richit	Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990	2020	RPEM – Revista Paranaense de Educação Matemática

Kelly Maria de C. F. A. de L. Melillo, Maria Laura Magalhães Gomes	Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995)	2021	Bolema – Boletim de Matemática
---	---	------	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos artigos evidenciados no Quadro 7 estão contemplados todos os descritores selecionados: História da Educação Matemática, 1970-1990 e História Oral. A oportunidade de analisar as produções realizadas em diferentes lugares e com modos de conduzir particulares, de acordo com o olhar de cada autor/pesquisador, favorece compreender que há estudos na temática e que há lacunas a serem preenchidas que abordam a História da Educação Matemática, no município de Tangará da Serra. A partir de uma leitura aprofundada dos seis artigos, cabe na sequência, retratar cada um de modo sucinto.

Com o fito de debater e divulgar a pesquisa de mestrado em andamento à época, Maier (2015) esteve na 24ª edição do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), um evento consolidado com edições anuais e expressivo número de participantes. A pesquisadora apresentou “O Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina: a caracterização do processo de pesquisa” em que aponta como problema “quais são os principais desafios educacionais enfrentados pelas professoras de Matemática da Educação Básica na região de abrangência da 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina?” É perceptível o interesse exclusivo pelas mulheres que ministraram aulas da disciplina no Oeste Catarinense, entre 1970 e 1990, período que coincide com o tempo de exercício da profissão das professoras entrevistadas.

No artigo “Aspectos da cultura profissional manifestados nas histórias de vida de professoras de Matemática”, Richt e Maier (2018) continuam explanando as trajetórias de professoras de Matemática por meio de cinco entrevistas que visam explicitar a cultura profissional existente no Oeste Catarinense, no período de 1970 a 1990. Um dos pontos levantados é a carência de formação inicial e de formação continuada para docentes na rede estadual do estado de Santa Catarina. Segundo as autoras, isso interferia de forma negativa no trabalho em sala de aula, bem como afetava o funcionamento das escolas. A carga horária elevada cumprida em sala de aula, o ingresso na profissão muito jovem e o trabalho em escolas multisseriadas na

zona rural estão presentes em todas as manifestações orais, assim como a dificuldade de recursos para a ministração das aulas.

Dias, Reis e Pais (2019) relatam que, na ausência de estudos sobre a História da Educação Matemática no estado de Rondônia, decidiram pela busca de evidências a partir da primeira escola fundada, no atual município de Presidente Médici. O período delimitado ficou entre a criação da “Escola Isolada 15 de Novembro”, no ano de 1972, até o momento em que a instituição cessou a oferta do Ensino Fundamental II, em 1999. Foram entrevistados um professor que ministrava a disciplina de Matemática e um aluno desse professor que vivenciaram o referido cotidiano escolar, na década de 1980. Documentos inventariados demonstram que os professores da unidade não possuíam formação específica nas áreas em que exerciam a docência. O livro didático era comprado pelas famílias e além desse recurso, somente havia quadro e giz.

Ainda no artigo sobre a História da Educação Matemática em terras rondonienses, Dias, Reis e Pais (2019) buscaram sustentação teórica em História Oral com Philippe Joutard; em História das Disciplinas Escolares recorreram a André Chervel; para discussão histórica, utilizaram os pressupostos teóricos de Marc Bloch e Jacques Le Goff; no que tange ao conceito de Cultura Escolar como objeto histórico, quem corroborou na escrita foi Dominique Julia.

“Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990” escrito por Maier e Richit, em 2020, revela várias esferas de desafios em relação à formação, ao exercício da profissão e ao ensino da Matemática no Oeste do estado de Santa Catarina. Durante o período de abrangência do estudo, as autoras detectaram um descaso com a região na oferta do Ensino Superior, com destaque para os cursos de licenciaturas. As narrativas convergem no sentido de que para cursar Matemática era necessário o deslocamento para estados vizinhos e a dificuldade em encontrar formação específica, pois existia a Licenciatura Curta em Ciências com habilitações em Matemática, Física, Química e Biologia. Além disso, apontavam que as graduações traziam uma matemática muito formal e que pouco auxiliava com a prática no processo de ensino escolar (Maier; Richt, 2020a).

Maier e Richit escreveram, também em 2020, “Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990” no qual mais uma vez frisam a região Oeste Catarinense de acordo com os resultados obtidos na pesquisa de mestrado de Maier, orientada por Richit (Maier, 2020b). Os

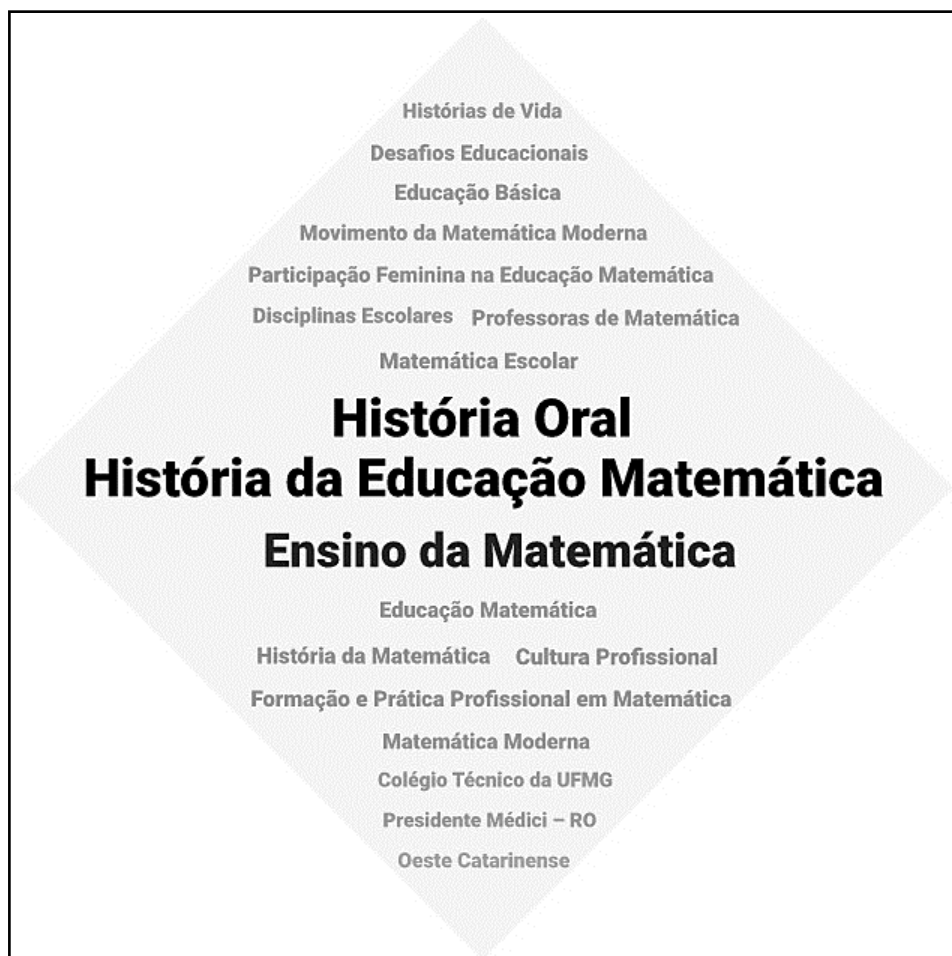
temas escolhidos para as entrevistas foram: identificação, formação acadêmica, história de vida, trajetória profissional, escolas de atuação, cultura da escola, dificuldades no ensino e suporte pedagógico. Sobre os desafios que as docentes relataram, destacam-se a distância até a universidade e dificuldades para conciliar estudos com trabalho, as falhas na formação e o fato de terem que aprender durante o exercício profissional, complicações com as finanças para se manter e custear os estudos no Ensino Superior porque as instituições públicas estavam localizadas em centros maiores, falta de incentivos por parte do governo estadual para continuar estudando.

Demonstrando o crescente protagonismo feminino na área da Matemática, o artigo intitulado “Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995)” redigido por Melillo e Gomes (2021) é resultado de entrevistas da própria Maria do Carmo e de alguns colegas de trabalho. O caminho da professora é muito proeminente, com destaque para a formação continuada de professores, inclusive em outros estados. Pela proximidade geográfica com a pesquisa em âmbito do estado de Mato Grosso, cabe mencionar que, conforme Wielewski, Palaro e Wielewski (2008) a docente Maria do Carmo com seu parceiro de ofício, Reginaldo Naves de Souza Lima, aplicaram Cursos de Extensão para professores de Matemática que lecionavam no 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), entre os anos de 1982 e 1983, em Cuiabá.

Durante a leitura de todas as produções, incluindo também as dissertações que estão sendo consideradas para esta análise, observaram-se as palavras-chave no intuito de perceber o que mais se sobressai a partir da ótica de cada pesquisador. Das trinta palavras-chave registradas, a maior incidência é dos termos História da Educação Matemática e História Oral, que juntas totalizam cerca de 33,3%. Em torno de 13,3% cabem ao Ensino de Matemática, na sequência, todas as outras expressões constam uma única vez, conforme Figura 11.

A ilustração foi desenvolvida no sistema conhecido como nuvem de palavras, em que as palavras com mais recorrência assumem maior ênfase no que tange ao tamanho da fonte.

Figura 11 - Recorrência das palavras-chave



Fonte: Elaborado pela autora.

A base utilizada são os termos que constam das palavras-chave de todas as produções que estão elencadas, sendo perceptível a correlação com o foco desta pesquisa. História da Educação Matemática e História Oral empregados como descritores, são os maiores destaques. Outro ponto salutar é a localização geográfica dos textos. Neste caso, enfatizam-se três estados, Minas Gerais, Rondônia e Santa Catarina, que exemplificam três regiões distintas do Brasil, Sudeste, Norte e Sul. Minas Gerais está relacionado a uma instituição, Rondônia engloba a cidade de Presidente Médici e Santa Catarina retrata a região Oeste do estado.

Mediante a análise de todas as pesquisas aqui relatadas, não foram localizados estudos sobre a História da Educação Matemática em Tangará da Serra, denotando, desse modo, a relevância para a investigação, seja com as entrevistas de professores de Matemática que lecionaram no município e também com os materiais inventariados que foram tomados em apreciação.

Levando em consideração o exposto e após tantas leituras torna-se notória a expansão do campo da História da Educação Matemática nos mais diversos locais do Brasil, pois em virtude das escolhas e caminhos percorridos pelos pesquisadores, algumas produções não puderam ser incluídas nesta análise; contudo foi desvelada uma riqueza resguardada por seus autores. É possível seguir agora, amparada pelas dissertações e artigos apreciados; contudo, para conceder mais robustez na continuidade, faz-se necessário estabelecer uma correlação com fundamentos da metodologia e com o referencial teórico.

5 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A História da Educação ainda é território privilegiado para tomar do passado as pistas que podem nos conduzir à iluminação do presente. Trata-se, sob qualquer hipótese, de investigar, sistematizar e divulgar os movimentos e os deslocamentos pelos quais ritos e tradições escolares são constituídos por saberes, por valores, por atitudes e por exemplos (Boto, 2014).

Cada pesquisa é única sob o prisma dos caminhos e descaminhos que promovem tal distinção. As escolhas durante o percurso, os obstáculos que requerem contornos ou mudanças de direção mirando o alcance de objetivos asseguram a originalidade. No planejamento e decorrer do trajeto, lança-se mão de suportes conhecidos por quem promoveu as andanças antes, ao traçar uma rota, é interessante incluir a experiência de outros, que fornecem ao texto aportes teóricos basilares e sustentação metodológica.

A decisão de enveredar pela História da Educação Matemática com apoio da História Oral representou um desafio por ter que aprofundar os conhecimentos sobre a metodologia, no intuito de compreendê-los durante os encontros de Prática de Pesquisa e por meio de leituras. Também, por ser uma proposta instigante, pela motivação de ouvir, registrar, conhecer e aprender com os professores de Matemática que estiveram presentes e atuantes em salas de aula no período de constituição do município de Tangará da Serra. Fischer (2005) enfatiza que os pesquisadores juntam informações que estavam reservadas ao passado e que trabalhar com memórias é uma tarefa que exige muita responsabilidade ao mobilizar os depoimentos e os documentos físicos.

A História Oral, de acordo com Alberti (2000), surge quando são criados instrumentos complementares para a implementação desta metodologia de pesquisa, isso na metade do século XX, porém somente na década de 1970 é que começa a ser mais explorada. Possui cunho qualitativo e é empregada pelas mais diversas áreas do conhecimento. No Brasil, ganha propulsão nos anos 1990 com a criação da Associação Brasileira de História Oral e Associação Internacional de História Oral. Ao fazer uma interlocução com a História Oral em Educação Matemática, Garnica (2007) aponta que:

[...] a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa pode, nesse aspecto, desempenhar papel fundamental por focar sujeitos concretos e próximos ao contexto dos estudantes (o que permite ao estudante perceber que as práticas tratadas não estão no âmbito de uma abstração que lhe é

distante e alheia). Concebendo como elementos de abstração as teorias pedagógicas, os métodos didáticos, os aspectos filosóficos, políticos e axiológicos da Educação e da Educação Matemática, as atividades em História Oral e Educação Matemática poderão articular, por exemplo, as disciplinas classicamente conhecidas como “disciplinas pedagógicas” às situações concretas, visando a buscar, ao longo da formação inicial, a tão decantada articulação teoria-prática (Garnica, 2007, p. 163).

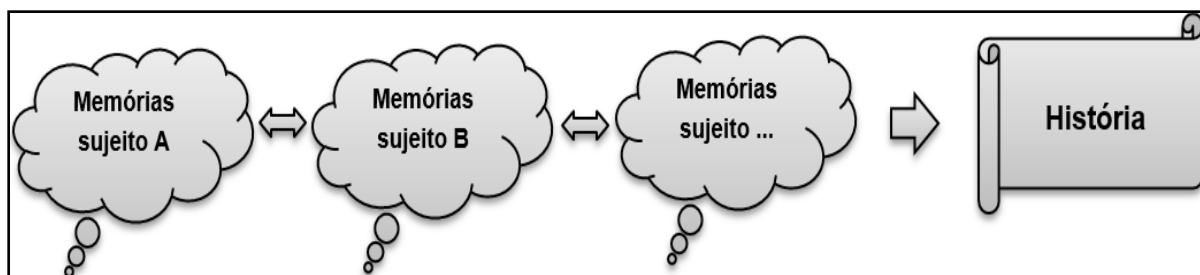
De natureza interdisciplinar, por contemplar as mais diversas possibilidades de pesquisa, a História Oral, assim sendo, pode atender uma multiplicidade de demandas, tal metodologia se alicerça nas memórias (Thompson, 2002). O pesquisador, de modo geral, mas sobretudo aquele que vai trabalhar a memória como documento histórico, deve se preocupar com a seleção dos entrevistados, planejando com cuidado, a memória é movediça e nem sempre se articula ao que esperamos escutar. Isso precisa ser entendido como possibilidade de ampliação dos questionamentos iniciais e nunca como um empecilho sobre eles. Com essa observação em mente, selecionei um grupo de professores que lecionaram Matemática nas escolas de Tangará da Serra no período determinado, com a clareza de que a pesquisa poderia tomar outros rumos no decorrer do processo.

Além disso, a História Oral se constrói a partir das memórias dos depoentes e, conforme Halbwachs (1990), existem pontos de contato entre as memórias, a fim de que

[...] nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (Halbwachs, 1990, p. 34).

Em se tratando de professores de um mesmo município que podem ter compartilhado, por exemplo, mesmo livro didático, espaços comuns em estabelecimentos de ensino ou encontros formativos, proporcionando correlacionar os discursos e analisar as marcas que estão preservadas em cada indivíduo, mesmo após o suceder dos anos. Quando os relatos surgem podem emergir pontos de contatos entre as memórias, assim enunciados na Figura 12.

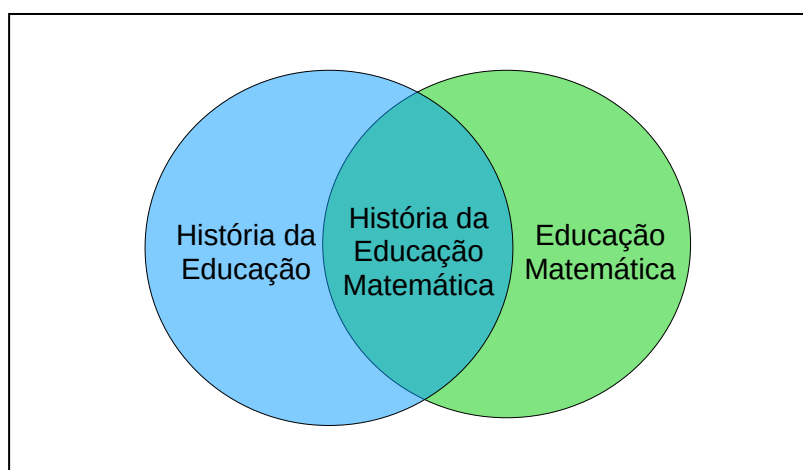
Figura 12 - Pontos de contato da memória



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Halbwachs (1990, p. 39).

Sem considerar as raízes originárias de qual se constituiu primeiro: História da Educação ou Educação Matemática, observei tão somente o estudo de Valente (2013) que afirma que a História da Educação Matemática é um ramo da Educação Matemática. Miguel e Miorim (2002, p.187) a colocam como um “[...] processo ou atividade, isto é, como um campo de investigação, e não unicamente como produto ou conjunto cumulativo de ideias ou resultados”. Diante disso, tentei matematizar, por meio de um diagrama, tais noções, com vistas a considerar as minhas interpretações e de maneira a esclarecer a linha de pensamento que compreendo, a partir dos supracitados autores, a História da Educação Matemática. Sem me ater ao contexto temporal, não utilizei os campos como subconjuntos e, sim, destaquei a intersecção de ambos, pois são fios condutores deste trabalho (Figura 13).

Figura 13 - História da Educação Matemática



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme estudos de Garnica e Souza (2012), a História da Educação Matemática (HEM) examina as continuidades e transformações que envolvem a

Matemática no decorrer dos anos, além de incluir a maneira como os conhecimentos eram transmitidos na perspectiva de compreender o modo de ensinar presente. Assim, para estudar a HEM com o suporte metodológico da História Oral, segundo Alberti (2004, p. 10) “[...] é preciso saber “ouvir contar”: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos”. Por isso, é primordial, antes de iniciar o trabalho com História Oral, delimitar os aspectos para realizar a pesquisa, planejar o roteiro de entrevistas e os possíveis sujeitos a serem entrevistados. Em relação ao roteiro de entrevista, Alberti (2013) salienta que é bom ter fixos os objetivos pensados, atentar para os fatos correlatos ao período estabelecido para o estudo e pensar que nem sempre uma questão será tratada da mesma forma, pois depende do modo como o sujeito rememora a situação.

No decorrer da entrevista, os professores podem trazer indícios da memória corporativa da profissão em determinado tempo e local, em consonância com a cultura escolar existente. Para Benito (2017), a cultura escolar se ramifica em três culturas que se correlacionam, têm relação de dependência, mas também dispõem de autonomia. A primeira é a cultura empírica, a da experiência que engloba o fazer docente, seja esse criado ou adaptado; a seguir, a cultura científica ou acadêmica representa o saber especializado sistematizado e difundido em textos; e, por fim, a cultura política ou normativa é a que fornece subsídios para a organização da instituição e traz aparato legal.

Julia (2001) categoriza a cultura escolar em três dimensões a serem observadas: as normas e práticas que as instituições seguem, os professores que laboram na escola e as características sociais em que a entidade de ensino está inserida. Essa pesquisa se volta para a análise da cultura escolar produzida por meio de uma disciplina, a Matemática, conforme Chervel (1990, p.177), “A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”, as fontes escritas e os depoimentos dos professores entrevistados, que delineiam como pode ter acontecido o ensino no interior das salas de aula em Tangará da Serra.

Certeau (2014, p. 40) ressalta as práticas cotidianas como “[...] maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. As estratégias legais produzidas em diferentes níveis indicam como elas orientam a formação e a docência no município estudado, e como das narrativas dos professores entrevistados podem emergir táticas que burlam as normas. Para Alberti (2014) “Um acontecimento ou uma

situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado”, tal afirmação demonstra o potencial da História Oral que traz pistas do passado vivido e que é verbalizado como realizado quando é acessado em outros tempos.

Através da oralidade é possível de constatar os modos de como as orientações legais vindas dos poderes públicos (estratégias) eram aplicadas (táticas) pelos docentes tangaraenses que constituem a operação historiográfica. Sobre estratégias e táticas, corrobora Certeau (2014, p. 96)

[...] a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. [...] As estratégias são, portanto, ações que graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em uma situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (Certeau, 2014, p. 96).

Ouvir cada um dos sujeitos da pesquisa auxilia na compreensão das estratégias que eram postas para os lugares, no caso deste estudo, as escolas onde os professores lecionaram. Para Certeau (2014, p.184) “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e, simultaneamente, buscar a percepção das táticas que fazem do lugar praticado um espaço. O mencionado autor ainda afirma que “Os relatos efetuam, portanto, um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares”, o lugar tem estabilidade, já o espaço tem movimento (Certeau, 2014, p. 185).

Um estudo que se propõe a registrar recordações individuais de um movimento coletivo – porque se relaciona a docentes, profissionais da educação, estudantes, famílias, comunidade – e que se desenrolava em âmbito escolar recorre à metodologia denominada História Oral. A História Oral, segundo estudos realizados por Thompson (2002), pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento e, por meio de lembranças individuais, delineiam-se em ideias que são coletivas a um determinado local, grupo ou sociedade, neste caso, interliga personagens e relatos.

A História Oral, a serviço da História da Educação, de acordo com as investigações realizadas por Vidal (2018), procura entender se as identidades docentes e as práticas desenvolvidas por esses profissionais, utilizando a gravação

das narrativas dos depoentes e outros tipos de fontes como fotografias, livros, entre outros profissionais. Utilizando-se da gravação das narrativas dos depoentes, bem como outros tipos de fontes, permite a quem exerce o ofício de historiador, registrar as vozes de variados atores que fornecem subsídios para a resposta do problema de pesquisa. A História requer uma posição criteriosa na análise das fontes por parte do pesquisador e sobre isso Frazão (2018) assevera que

[...] na História Oral ocorre a geração de documentos, por meio de entrevistas, que possuem característica singular, ou seja, são resultado do diálogo entre entrevistador(a) e entrevistado(a), o que leva o(a) historiador(a) a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa (Frazão, 2018).

Diante disso, este estudo trabalha com documentos orais e escritos. Tem sua base na metodologia da História Oral de Alberti (2004; 2008; 2013) e Thompson (2002). A memória será tomada como documento e respaldada sobretudo em Halbwachs (1990) e Pollak (1992).

Assim, articulados às demais fontes, de acordo com Le Goff (2003), documentos são monumentos perpetuados como heranças do passado e instrumentos de poder. As entrevistas (história oral) são um tipo de documento armazenado em formato de áudio, que será convertido em documento impresso (físico) e/ou em ambiente digital, como também as memórias são monumentos que podem ser canais para a elaboração da História da Educação Matemática em Tangará da Serra. Algumas memórias são revisitadas ocasionalmente e outras que, por alguma razão, ficaram distantes, emergem no processo de evocação produzido pelas entrevistas, nas entrevistas é possível por meio das experiências do entrevistado (Alberti, 2004).

As memórias de cada professor entrevistado auxiliam a compor uma memória coletiva desses docentes, que ensinaram Matemática no município estudado durante uma mesma época, cada lembrança pode ser evocada de modo particular por cada sujeito. Halbwachs (1990, p. 51) afirma que “[...] a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda conforme as relações que mantenho com outros meios”. Corroborando André Cellard (2012), ao salientar que as fontes escritas podem pertencer a acervos públicos ou arquivos pessoais que precisam ser inventariados para posteriormente serem selecionados.

Quanto ao conceito de Cultura Escolar, esta investigação apoia-se no entendimento de Julia (2001) e Benito (2017). A cultura escolar é delimitada por normas e práticas definidas em cada unidade, recordando-se de que, com o decorrer do tempo, podem sofrer alterações. Para conhecer a cultura escolar também é essencial atentar aos que ali atuaram, a interação entre professores e alunos, evidenciando os objetivos que se pretendiam atender nos cunhos sociais, políticos, religiosos. Pois, de acordo com Julia (2001, p. 16) “[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”, o que ratifica que o trabalho docente é de natureza individual, construído nas relações de sala de aula e concernentes apenas aos que a vivenciaram e que abrange, segundo Escolano Benito (2017), a memória corporativa da profissão docente.

Ainda, ao recorrer a uma disciplina específica, como neste caso, a Matemática, estudo realizado por Chervel (1990) preconiza que na história das disciplinas escolares os conteúdos que são ensinados têm relação direta com o meio em que a instituição está inserida e sua cultura. Quem se dedica a escrever a história de uma ciência necessita estar atento ao caminho didático que ela percorreu, o fazer pedagógico adotado pelo docente, a implementação das políticas educacionais, entre outras minúcias do período em que se promove a busca, a história de uma disciplina tem correlação com a história cultural do lugar onde se localiza a escola.

Dessa forma, investigações realizadas por Valente (2013) apontam que o historiador da Educação Matemática que a concebe como parte da História da Educação, utiliza a base teórica de historiadores para representar e construir o passado, tendo a intenção de identificar como os profissionais que desempenharam o ofício idealizavam os processos na escolarização e na aprendizagem matemática, a trajetória que foi percorrida pela disciplina e ter vistas a um ensino mais conveniente hoje, oportunizando ter uma noção dos motivos do que é ensinado no momento atual em Matemática. Além disso, de acordo com Miguel e Miorim (2012) destacam que ao voltar o olhar para docentes que atuaram em diferentes instituições, regidos sob uma mesma estrutura curricular disciplinar é possível captar os traços da cultura escolar matemática referente a uma época.

Por conseguinte, de acordo com Certeau (1982), aquele que tem a vontade de exercer o ofício de historiador, mesmo tendo outra formação que não a História, faz uso de regras que servem para dar validade ao que está sendo revelado, tomando em

conta as práticas avalizadas pelo rigor científico para realizar a escrita embasada em um determinado lugar social. A História Oral tem característica interdisciplinar.

Como todo começo, fervilham todas as dúvidas de como e com quem iniciar os contatos para proceder com as entrevistas. A oportunidade de entrecruzar as minhas vivências cotidianas com muitos professores que lecionaram e compartilharam comigo os mesmos espaços escolares, isso a partir de 2002, quando eu comecei a minha jornada como docente em Tangará da Serra, fez com que eu elencasse, aos meus olhos, uma potente lista de possíveis entrevistados. Dessa feita, com o roteiro da entrevista³¹ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³² elaborados, poderia contatar as pessoas para informar sobre os propósitos da pesquisa e, em caso de recepção positiva, fazer o convite para a entrevista.

A fim de seguir com princípios éticos e sério compromisso com a pesquisa, redigi a Autodeclaração que está no Apêndice E, o documento “[...] é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador/a explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 219). Na visão de Mainardes e Cury (2019), os preceitos divulgados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para pesquisas em Educação são

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana¹⁷. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 26).

Como pesquisadora, filiada a um grupo de pesquisa atuante, consciente das responsabilidades, busquei amparo legal para a realização das entrevistas e tive ciência em todos os contatos que fiz no sentido de atender os pressupostos estabelecidos. Saliento que todas as entrevistas foram registradas pelo aplicativo gravador de voz, nativo de meu aparelho de celular. Após testes percebi que seria o equipamento mais útil, pois captava bem as vozes, testei um gravador normal e a

³¹ Configura o Apêndice C

³² Consta no Apêndice D

qualidade foi inferior. Claro que, ao retornar de cada entrevista tive o cuidado de passar para o computador, a fim de evitar o risco de perder o material. Em relação às transcrições, tentei lançar mão de vários aplicativos, sites, até mesmo ferramentas do próprio computador ou inteligências artificiais. Não senti tanta segurança e era necessário revisar com minúcias, optei por fazer o trabalho de modo manual com o áudio em velocidade reduzida. No que concerne às fotografias de cada um dos sujeitos, estão publicizadas nas mídias sociais ou foram feitas pela autora no momento da entrevista.

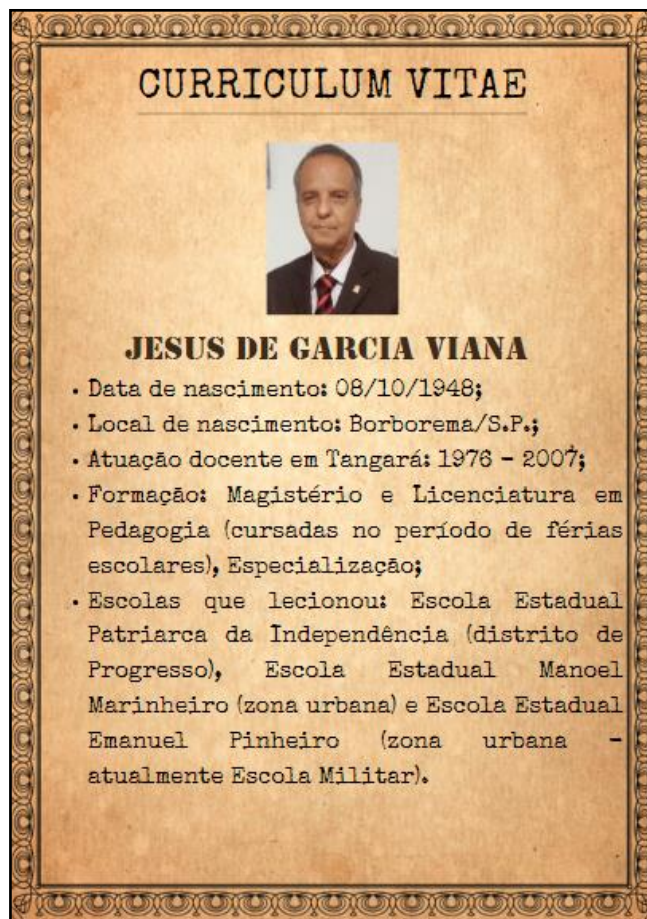
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA – OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Por residir em Tangará da Serra há mais de 20 anos e trabalhar praticamente o mesmo tempo na educação, ter lecionado em várias instituições e participado de diversos cursos de formação continuada, conheço praticamente todos os professores que poderiam ser entrevistados. Alguns tive a oportunidade de conviver como colega de profissão, outros apenas conheci mais superficialmente. Contatei os indivíduos, poucos aceitaram de imediato, muitos tinham a ideia de que não contribuiriam, mas com o tempo e algumas conversas para sanar dúvidas, resolveram participar. Apenas duas pessoas deram retorno negativo, uma alegou que não tinha nada para contar e que sua história seria parecida com a de outros que eu entrevistei ou que poderia vir a entrevistar; já a outra não quis mesmo e não deu abertura para dialogar. Inclusive, outros sujeitos que concederam entrevista, tentaram falar com as duas, porém não mudaram de opinião e eu respeitei a vontade, ficando com dez sujeitos que compartilharam suas trajetórias na docência em escolas tangaraenses, lecionando Matemática.

Com o intuito de me sentir acolhida, iniciei a busca pelos sujeitos que fariam parte desta investigação pela Escola Estadual Patriarca da Independência, situada no distrito de Progresso. Foi essa a primeira escola tangaraense em que ministrei aulas, no ano de 2002, quando eu era ainda uma universitária no início da Licenciatura em Matemática. Elegi o primeiro a buscar comunicação: o professor Jesus de Garcia Viana. Foi por meio das mídias sociais que se deu o diálogo inicial, pois ambos mantínhamos, de modo virtual, a amizade que começou presencial. Inclusive na época do mestrado, estive na instituição e na residência do professor Jesus, que é muito próxima à referida escola, em busca de fontes documentais, contudo no

momento não localizei documentos que pudessem ser utilizados no tipo de pesquisa que realizava, mas revi pessoas muito queridas (Figura 14).

Figura 14 - Dados do entrevistado Jesus



Fonte: Elaborado pela autora.

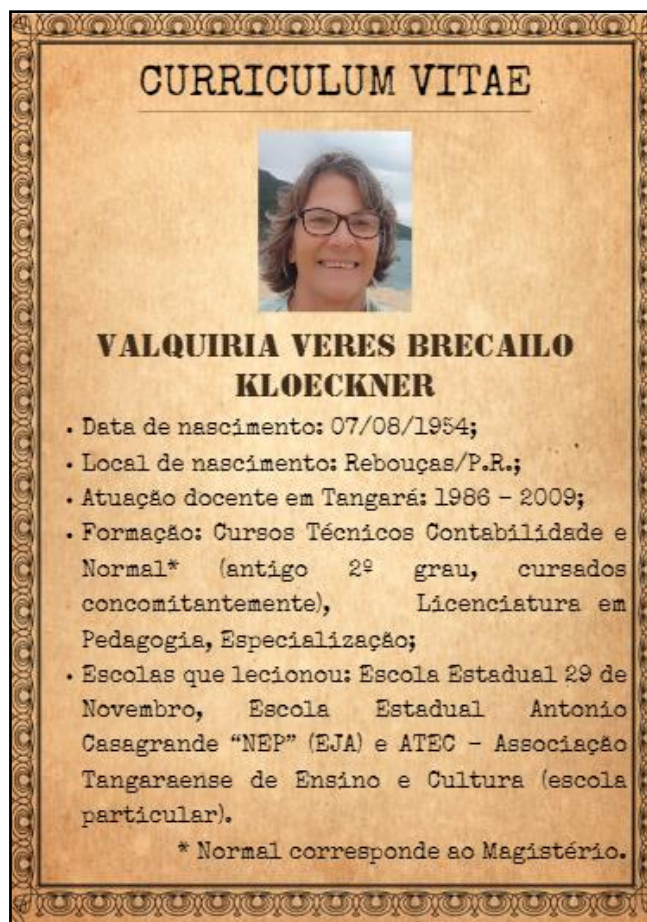
No quarto dia de abril de 2022, enviei uma mensagem para o Professor que prontamente respondeu, fiz o convite para a entrevista e ele aceitou. Lembrando que era leigo, porém lecionou Matemática em Tangará entre os anos de 1977 e 2007, sempre na Patriarca. Para minha surpresa, o professor Jesus continuava as atividades laborais em seu outro vínculo empregatício no Cartório do Progresso, como Juiz de Paz. Desse modo, tivemos que organizar uma melhor data. O dia propício foi 14 de abril, uma quinta-feira, véspera de feriado de Sexta-Feira Santa. Fazia muito calor, era uma linda tarde quando cheguei, conforme combinado, às 13 horas e 30 minutos. Fui recebida no portão da casa com abraços afetuosos do professor Jesus e de sua esposa, dona Maria, que trabalhou na secretaria da escola.

Após os cumprimentos, conversamos para colocar os assuntos em dia e em seguida, a senhora Maria precisou se ausentar, ficamos, Jesus e eu, na varanda dos fundos, onde começou a entrevista. Até que caiu, inesperadamente, uma chuva torrencial que nos fez adentrar na residência. Nesse momento estávamos quase concluindo e em seguida o professor me mostrou algumas fotografias que pude digitalizar. Depois da entrevista, a companheira retornou, juntou-se a nós e falamos sobre variados assuntos, fiquei impressionada com as belas rosas do deserto e, jamais imaginaria que aquele encontro, tristemente, seria minha despedida da tão disposta, alegre e cheia de vida. Dona Maria não está mais entre nós... Conforme disse Bosi (1987), quem já se foi revive por meio de cada amigo que mantém vivo, em seu coração e memória, fragmentos da convivência.

No intuito de seguir o fio de minha trajetória profissional, no sentido de linha do tempo, a próxima pessoa com quem contatei foi a senhora Valquiria Veres Brecailo Kloeckner (Figura 15). É mais uma das profissionais que contribuíram sobremaneira em minha formação como docente. Ainda como graduanda em Matemática, trabalhei como professora temporária na Escola Estadual Antonio Casagrande durante o biênio 2003-2004, encontrei felizmente um grupo acolhedor na coordenação, do qual a Valquiria fazia parte. A cada vez que nos víamos, depois que deixei de trabalhar na instituição, era uma satisfação para mim e depois em tempos de expansão da internet, mantivemos nossos laços, envio de mensagens e diálogos.

Após a aposentadoria, Valquiria se dedica, principalmente aos netos e viaja bastante para visitar a família, então, conseguimos conciliar uma data para a entrevista, ficando para 19 de julho de 2022 pela manhã, pois é o período do dia com temperaturas mais amenas, dado que é auge da estação seca, baixa umidade e intenso calor em terras mato-grossenses. Por haver um longo tempo que seguíamos apenas com nossas trocas de mensagens virtuais, o reencontro de modo presencial foi emocionante para ambas, um longo abraço e senti muito carinho na recepção ao chegar no portão do domicílio. Pude fotografar diversos materiais que estão zelosamente guardados e ganhei alguns jogos pedagógicos que contribuem com esta pesquisa. Também revi o senhor Moacir, marido da Valquiria. Antes e depois da gravação conversamos sobre uma gama de temáticas envolvendo passado, presente e futuro, conheci o quintal muito bem cuidado e um outro talento de minha entrevistada relacionado a artes manuais.

Figura 15 - Dados da entrevistada Valquíria



Fonte: Elaborado pela autora.

Em conformidade com Fischer (2011), o passado recontado a partir do momento presente conta com uma ressignificação, o ato de lembrar é que nos faz quem somos e vai para além de uma memória pessoal, pois todos estiveram em contato com um grupo social em uma determinada época e local. E, nesse sentido, por meio de uma colega de trabalho que se aposentou, mudou-se para outra cidade, retornou a passeio para Tangará e promoveu uma reunião com várias amigas, para a qual fui convidada e a encontrei.

Por uma coincidência, o encontro ocorreu na casa de uma das pessoas que elenquei como possível entrevistada, Roseli Sommer (Figura 16). Isso foi 07 de setembro de 2022, um final de tarde, em que pude rever profissionais que tive a honra de trabalhar e aprender com a experiência, por meio da convivência.

Figura 16 - Dados da entrevistada Roseli



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre tantos assuntos, contei que estava fazendo doutorado, discorri um pouco sobre meus estudos e respondi às curiosidades que ali surgiram, aproveitei para fazer o convite para duas pessoas presentes, Roseli aceitou de pronto.

A outra professora de Matemática não quis participar - em respeito a ela, não citarei seu nome - usou de diversas alegações, mesmo com todos ali incentivando para que contribuísse com minha pesquisa e falasse sobre suas experiências na educação tangaraense, não teve meios para que mudasse de opinião, pois ela relatou que não teria nada para acrescentar, afirmando que sua vida profissional e formação foi muito próxima da professora Roseli. Embora eu tenha certeza de que seria um diálogo tão rico quanto dos outros participantes, mesmo tendo conversado bastante, não houve mudança de postura. Isso vai na mesma direção do que afirma Errante (2000), mesmo explicando os propósitos da História Oral, existem narradores que acreditam que não possuem nada de “útil” para contar sobre suas vidas.

Em relação à professora Roseli Sommer, tenho uma relação de convivência e admiração desde que ingressei, como professora, nas escolas em Tangará da Serra, pois fizemos diversos cursos de formação continuada juntas; trabalhamos na rede municipal, quando substitui um docente que estava em licença-qualificação para mestrado; depois tive a satisfação de tomar posse como concursada na unidade estadual onde a mesma exercia o ofício docente e é onde continuo trabalhando, na Escola Estadual 29 de Novembro. Roseli foi uma colega parceira que, mesmo com uma bagagem imensa, ouvia os recém-chegados como eu e continua atenciosa até os dias de hoje.

Após o dia em que estive em sua casa, permanecemos em contato on-line e fui esclarecendo os objetivos de meu trabalho e, também, sobre a metodologia da História Oral. Buscando ajustar uma melhor data, marcou a entrevista para o final da tarde de 20 de outubro de 2022, que foi uma quinta-feira de muita chuva, propiciando uma temperatura mais amena, se levamos em consideração os padrões locais. O bate-papo foi regado por uma gama de emoções perdurando até 22 horas. Eu, como pesquisadora, sinto-me como partícipe da criação de documento da História Oral, resguardando o que foi vivido por quem narra com respeito e, por mais que exista um roteiro geral estabelecido, as singularidades emergem a cada entrevista, deixando ainda mais significativo o trabalho (Alberti, 2013).

No livro *O mundo de Sofia*, Gaarder (1995) escreveu sobre o modo de ver as coisas depende das lentes que se utiliza, tal citação me acompanha desde que fui apresentada à obra, isso foi durante a disciplina de Filosofia da Matemática na graduação, no início dos anos 2000. O professor que me oportunizou essa e tantas outras leituras, por meio de suas aulas e empréstimo de livros.

Ele era aquele que compartilhava as idas e vindas no ônibus que fretávamos para fazer o deslocamento até o campus universitário em outro município, que não se incomodava em sanar as mais inusitadas dúvidas de todos os acadêmicos com a sua paciência, com boa vontade e disposição para dialogar, que mantém como características constantes até os dias de hoje. Pois, do mesmo modo que o conheci há mais de duas décadas, ainda como uma professora de Matemática em formação inicial, o Professor Cícero Manoel da Silva, respondeu ao meu contato, via mídias sociais, e comunicou que estaria na Escola Estadual 13 de Maio (Figura 17).

Figura 17 - Dados do entrevistado Cícero



Fonte: Elaborado pela autora.

Na tarde do dia 09 de novembro de 2022, encontrei muitos colegas de profissão na referida instituição, dentre eles o professor Cícero. Falamos sobre diversos assuntos, com destaque para aqueles sobre a educação. Expliquei a razão de procurá-lo, fiz o convite que foi aceito de imediato, visto que ele foi professor leigo em Tangará da Serra na década de 1970. Posteriormente realizou toda a sua formação, até o mestrado, em terras mato-grossenses e ainda em sala de aula até este momento. Desse modo, deixamos agendada a entrevista para a semana seguinte.

Durante a quarta-feira, 16 de novembro de 2022, fomos para a biblioteca da Escola 13. Dividimos o espaço com outras pessoas, porém a narrativa fluiu de modo tranquilo e amistoso, saí ainda mais admiradora da trajetória formativa e profissional do meu eterno professor da faculdade, que tanto contribui no processo de escolarização de incontáveis pessoas em nosso município, assim como tenho a grata satisfação de tê-lo como companheiro de profissão na rede estadual de ensino.

Sabendo que, de acordo com Pollak (1992, p. 2024) “A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”, existe relevância em consultar cada depoente sobre outros possíveis participantes que estavam nas escolas no período delimitado para esta pesquisa e assim estabelecer os pontos de intersecção nos quais os sujeitos, de um modo ou de outro, tiveram suas vidas conectadas.

O professor Pedro Donizeti Furquim (Figura 18) foi mencionado por alguns entrevistados, eu o conhecia de vista e de poucas vezes que estive fazendo substituições no Centro Municipal de Ensino Professor José Nodari. Não tinha muita intimidade, apenas sabia que ele foi professor de Matemática, coordenador e diretor na citada escola. Comentando com minha mãe, dona Laídes, que necessitava do número telefônico ou de algum modo de localizar o professor Pedro, ela lembrou que a filha dele, Ana Letícia, também trabalha na Prefeitura. Assim, passados alguns dias, minha mãe viu a filha do senhor Pedro - ambas são servidoras municipais - comentou a situação e com entusiasmo da certeza da vontade do pai em participar, passou o contato.

No início de fevereiro de 2023, realizei uma chamada telefônica para o professor Pedro, pois acredito que é melhor falar com as pessoas do que enviar uma mensagem explicando a razão do contato. Explanei sobre a temática da pesquisa doutoral, informei da importância de registrar suas memórias, bem como da indicação de seu nome por outros entrevistados. Ele concordou em conceder a entrevista e combinamos para a sexta-feira, dia 10 de fevereiro de 2023, no período vespertino, na Biblioteca Municipal Viviane Costa dos Santos Ferro, que está localizada no Centro Cultural de Tangará da Serra.

Na manhã de 10 de fevereiro, confirmei com o professor a entrevista e, à tarde, nos vimos no espaço da biblioteca. Senhor Pedro discorreu sobre sua trajetória de estudos concomitante ao período em efetivo exercício, ingressou como leigo e aproveitou as chances que foram surgindo para fazer Magistério, Graduação e Pós-graduação, tendo maior tempo de experiência na rede municipal de ensino. Conforme assevera Alberti (2004, p.17) “[...] só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido”, as memórias de todos os professores que cooperaram no decorrer deste projeto trazem sutilezas de suas vivências, tornando o passado mais perceptível, o professor Pedro se juntou ao grupo que auxilia a compreensão de como foi ensinar Matemática em outros tempos em solo tangaraense.

Figura 18 - Dados do entrevistado Pedro



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra pessoa que foi indicada como possível entrevistada foi a professora Zelia Maria dos Santos Vettore (Figura 19). De imediato não tive recordação se a conhecia, então, fui buscar informações nas mídias sociais e no Facebook tive uma surpresa, minha única irmã, Mariana, era amiga de Zelia. Buscando entender a relação entre as duas, perguntei para minha irmã sobre ela e descobri que elas se conheciam de quando ministraram juntas aulas em escola do campo, no Centro Municipal de Ensino Jucileide Praxedes. Enviei uma mensagem via Facebook mesmo e a resposta foi positiva, informou que mora nas proximidades da Escola Jucileide, que está localizada na Gleba Triângulo, mas que vem com frequência para a zona urbana.

Dona Zelia me comunicou que estava disponível no dia 06 de março de 2023, contudo eu estava em sala de aula. Posteriormente, avisou-me sobre sua vinda no dia 20/03/2023 e que teria uma consulta médica às 8h30min, logo informou da disponibilidade antes, assim enviou o endereço em que estava e fui para a residência de seu filho, conversamos até próximo do horário que teria compromisso. Concordo

com Portelli (2012, p. 36) quando coloca que “O testemunho oral, de fato, nunca é igual duas vezes”, nem as mesmas perguntas retornam as respostas iguais, as pessoas podem ter experienciado um tempo de modo conjunto em uma Tangará que existia – pois a cidade, assim como as pessoas, sofre transformações – tenho sido agraciada durante as narrativas com momentos que reverberam tanta emoção e com a Professora Zelia não foi diferente.

Figura 19 – Dados da entrevistada Zelia



Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo sujeito que manteve contato foi Fábio Martins Junqueira (Figura 20) que providenciou o livro ata para instalação do município de Tangará da Serra, além de ter sido professor, diretor escolar, vereador, Delegado na Delegacia Regional de Educação e Cultura (DREC), Superintendente Regional de Educação de Tangará da Serra, vice-prefeito, secretário municipal de educação e também prefeito em duas gestões, por isso, demandou que o roteiro tivesse que ser suplementado com outras temáticas que são inerentes a este trabalho. As memórias de pessoas que estiveram

presentes durante todo o processo de consolidação e crescimento de um município trazem perspectivas distintas, outros cenários se descortinam e análises podem ser ampliadas.

Figura 20 - Dados do entrevistado Fábio



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo para buscar o número telefônico do senhor Fábio, logo pensei em conversar com Carlos Antonio Tayano. Sei que são amigos de longa data e como conheço Carlinhos, inclusive fui professora do seu filho Breno, enviei uma mensagem via Facebook, pois, às vezes, batemos um papo por lá e solicitei, além do contato do Fábio, se ele teria em sua casa fotos ou outros registros de sua mãe Idalina e seu pai Pedro em ações e/ou atividades que envolvem a educação, pois o nome da Escola Estadual Pedro Alberto Tayano é uma homenagem a ele.

Procedi ligando para o conhecido na região, professor Fabinho, que concordou em falar comigo. Em virtude da agenda de trabalho do senhor Fábio - atualmente é advogado - e do acompanhamento de tratamento de saúde de sua cunhada, deixamos

organizado para a tarde de 14 de abril de 2023, na residência do mesmo, no bairro Vila Alta. Nossa entrevista foi regada de muita chuva. Foram horas ouvindo o Fábio contando sobre diversos aspectos de seu envolvimento com a educação do município de Tangará da Serra.

Como o tempo tem seu próprio tempo e suas razões, no final de uma manhã bem chuvosa de sexta-feira (12 de janeiro de 2024), recebi o retorno da Professora Carmen Célia Dias Luz (Figura 21), dizendo que estava disponível para me atender, assim acertamos para 13h30min, em sua residência.

Quando escrevi minha primeira lista de profissionais que poderiam dar seus testemunhos, ainda na fase do seletivo do doutorado, a senhora Carmen já estava nela, pois a conhecia como colega de trabalho da Escola Estadual 29 de Novembro. Eu sempre procurei ter proximidade com meus colegas de área, pois a instituição era referência em virtude dos resultados obtidos pelos alunos e disputadíssima na época das matrículas, sentia que poderia aprender muito com a experiência de todos os professores de Matemática. Trabalhamos pouco tempo juntas, pois ela logo se aposentou, em esporádicas ocasiões nos vimos depois disso, até que um dia, quando já estava iniciando as entrevistas, encontrei-a no supermercado, conversamos, fiz o convite e agendei o número telefônico. Mantivemos nosso diálogo, mas somente nesse dia que a professora conseguiu se organizar para me receber e conforme anuncia Thompson (2002, p. 9) sobre História Oral “[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”, o importante é ter a oportunidade de ouvir os sujeitos que fizeram suas contribuições na HEM tangaraense.

A senhora Carmen mora em uma rua tranquila. Fui recepcionada na chegada com um abraço carregado de ternura, captei tanto ali e em todos os momentos que conversamos como ela estava contente em contribuir para o meu trabalho. Aquela tarde foi de uma narrativa rica, acompanhada por café e pão de queijo, pois a entrevistada é mineira de nascimento e tangaraense por opção. Para Alberti (2004, p.15) a entrevista de História Oral se aproxima da “[...] vivacidade do passado, a possibilidade de revivê-lo pela experiência do entrevistado”, ouvir e ter a oportunidade de registrar as narrativas de colegas de profissão que antecederam a nós que, hoje estamos ministrando aulas de Matemática nas unidades escolares de Tangará da Serra, é um privilégio.

Figura 21 - Dados da entrevistada Carmen



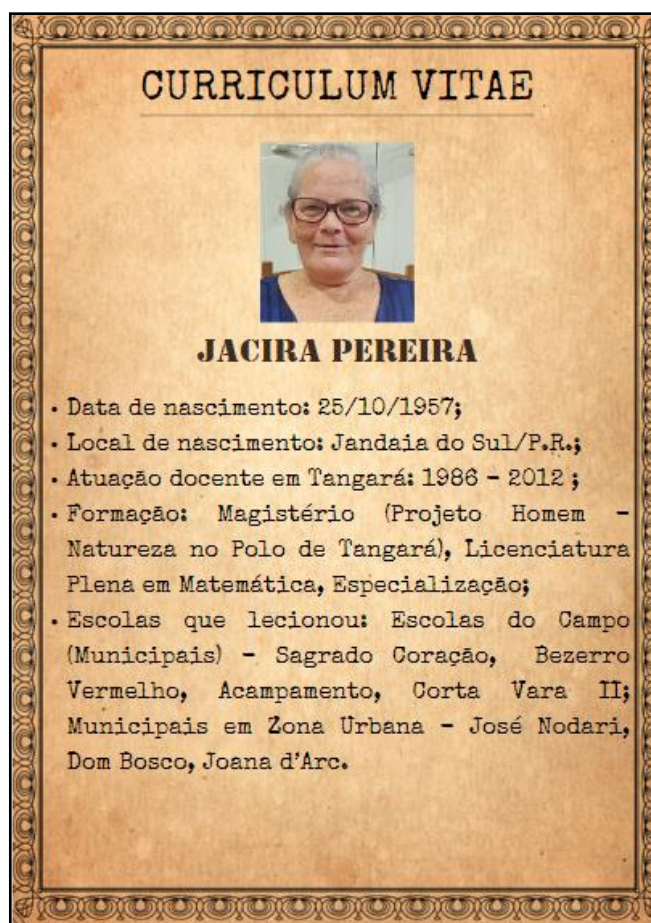
Fonte: Elaborado pela autora.

A história das disciplinas escolares, como nesse caso, a Matemática, corrobora na compreensão da cultura escolar por desenrolar novos de como se davam tantas outras particularidades, pois o ensino de uma disciplina abarca em si relações entre pessoas que têm suas características individuais, as normas ali estabelecidas, as atividades que aconteceram e podem ter envolvido outros indivíduos, entre outros tantos aspectos que podem ser percebidos através do depoimento de sujeitos que fazem parte desse estudo (Julia, 2001).

A Professora Jacira Pereira (Figura 22) foi alguém com quem tive um rápido contato quando lecionei no Centro Municipal de Ensino Joana d'Arc, no extremo sul da cidade de Tangará, no período de agosto até dezembro de 2003, quando eu ainda era acadêmica no curso de Matemática. Depois disso, não tivemos grandes interações. Talvez uma formação ou outra que participamos juntas, mas não sei elencar com precisão. Até porque coincidiu com o fato de eu ter conseguido trabalhar em unidades próximas ao meu domicílio e já não trabalho mais na rede municipal de

ensino, onde a senhora Jacira sempre foi servidora. Os professores entrevistados Cícero e Pedro assinalaram que a professora Jacira tinha participado do mesmo percurso formativo em nível de graduação e tinham uma noção de que ela tinha participado do Projeto Logos II. Contudo a professora estudou pelo Projeto Homem-Natureza, concluído em 1992. Tive dificuldades em obter o número telefônico, pedi para professores, pessoas que frequentam a mesma Paróquia e fui buscando, até que um dia solicitei junto ao instituto previdenciário dos servidores municipais, explicando e comprovando a razão do meu pedido, então consegui o atual contato.

Figura 22 - Dados da entrevistada Jacira



Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento de conversa, tive a concordância, porém a Jacira estava acompanhando a mãe em internação hospitalar, ficando de me dar retorno com a data quando saísse a alta. Posteriormente, a professora precisou passar por um procedimento médico e ter toda a convalescência, motivando protelar a data até que

o agendamento ficou para 19 de janeiro de 2024 às 17h, em sua residência no Jardim Itapirapuã.

No dia marcado, fui recebida por Jacira, sua irmã Carol, sua querida mãe, os seus dez cachorros e dois gatos. Conversamos por horas regadas a um aromático chá de maçã e canela com bolo feito por minha entrevistada. Alberti (2008) destaca as vantagens da metodologia História Oral avulta que o “[...] fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu”. É exatamente desse jeito que sinto ao ouvir contar os itinerários profissionais e formativos, os pormenores e a materialidade apresentada em fotos e convite de formatura.

Finalizando as entrevistas, meu contato foi com outra pessoa que tive a grata oportunidade de trabalhar, o professor Gilberto Zanatta (Figura 23), na Escola Estadual 29 de Novembro, onde trabalhou como coordenador pedagógico desde quando ingressei na unidade, em 2007, até a sua aposentadoria, no ano de 2010. Fiz uma chamada telefônica no dia 29 de fevereiro de 2024, sendo bem recebido o motivo do contato e agendando nossa conversa pessoalmente para a tarde de 01 de março de 2024 em sua residência. Fui recepcionada pelo Zanatta e sua esposa Marlene, que é pedagoga e professora aposentada, com quem também trabalhei em outra unidade escolar, sendo minha diretora à época. Mesmo tendo passado seguramente mais de 10 anos sem nos vermos, nosso diálogo fluiu como sempre foi, com muita cordialidade. Dia de bastante calor, fui recepcionada já com um suco de laranja para refrescar.

Segundo Garnica e Souza (2012), a existência de uma certa forma de intimidade entre entrevistador e entrevistado, favorece e amplia as dimensões do que é relatado, o que de fato aconteceu em outras narrativas e durante a maioria dos contatos que tive com os sujeitos, assim como nessa interação com o professor Zanatta. Muitos dos depoentes mencionaram o nome do professor como possível participante, situação que credito ao fato dele ter trabalhado somente em uma instituição de ensino por 28 anos. Essa instituição educacional era a maior escola em quantitativo de estudantes e que mais tinha disputa por vagas, no tempo de matrículas para novos alunos, fato que é relatado por outros professores durante suas entrevistas.

Figura 23 - Dados do entrevistado Zanatta



Fonte: Elaborado pela autora.

Acredito que toda pesquisa tem seus desafios, assim como flui, ela estagna, pois estamos envolvendo seres humanos e suas memórias, além da professora à qual fiz alusão, existiram outras que não disseram “não” explicitamente, todavia desviaram o assunto, suggestionaram que estavam ocupadas com algo, pois acreditam que não teria relevância sua história pessoal/profissional/formativa ou cogitaram que abordaria a Matemática mais formal. Isso ocorre mesmo eu detalhando e encaminhando o roteiro previamente. Alguns citam o fato de minha atuação no Ensino Superior e, na opinião delas, não seria interessante comentar suas vivências apenas na Educação Básica. E não adianta explicar que é justamente a colaboração de lá da constituição de Tangará que é meu ponto de partida, bem como o quanto eu quero registrar suas participações na História da Educação Matemática nesta urbe. Desde que previ, no pré-projeto de seleção do doutorado, nomes que poderiam compor a pesquisa, tive atravessamentos com situações que me consternaram de pessoas que não estão mais entre nós e outros em situação grave de adoecimento.

A todos os participantes desta pesquisa foi oferecida a oportunidade para leitura da transcrição e foram excluídos os trechos que foram apontados, nem todos quiseram ler, mas foi informado que o material seguiria disponível, caso mudassem de ideia. De modo a sintetizar as entrevistas realizadas, o Quadro 8 apresenta as informações preliminares. Entretanto, as elaborações mentais que cada sujeito articulou e a forma como verbalizou as memórias partilhadas nas gravações são processos subjetivos que são tratados nas práticas historiográficas (Garnica, 2015).

Quadro 8 - Dados sobre as entrevistas (abril/2022 a março/2024)

Nome completo	Entrevista: data, local e horário agendado	Duração
Jesus de Garcia Viana	14/04/2022, residência do entrevistado no distrito de Progresso (Tangará da Serra), 14h	1h02min
Valquiria Brecailo Kloeckner	21/07/2022, residência da entrevistada em Tangará da Serra, 8h	2h09min
Roseli Sommer	20/10/2022, residência da entrevistada em Tangará, 18h	1h29min
Cícero Manoel da Silva	16/11/2022, biblioteca da Escola Estadual 13 de maio, Tangará da Serra, 13h	1h39min
Pedro Donizette Furquim	10/02/2023, biblioteca do Centro Cultural de Tangará da Serra, 15h30min	1h30min
Zelia Maria dos Santos Vettore	20/03/2023, residência do filho em Tangará da Serra, 8h	53min
Fábio Martins Junqueira	14/04/2023, residência do entrevistado em Tangará da Serra, 15h	2h38min
Carmen Célia Dias Luz	12/01/2024, residência da entrevistada em Tangará da Serra, 13h30min	2h14min
Jacira Pereira	19/01/2024, residência da entrevistada em Tangará da Serra, 17h	2h25min
Gilberto Zanatta	01/03/2024, residência do entrevistado em Tangará da Serra, 14h	51min

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas e a transcrição das mesmas, foi inevitável perceber, conforme enunciou Halbwachs (1990) os pontos de contato das memórias, pois todos

os depoentes foram e são testemunhas de uma sociedade comum, que é Tangará da Serra, seja como professor exercendo a atividade em um mesmo tempo ou, neste instante, figuram como cidadãos. O roteiro, por ser similar, evoca lembranças convergentes sobre determinados temas. A fim de entender o que foi dito pelos sujeitos desta pesquisa, inicia-se a procura em arquivos públicos e com pessoas que pudessem ter exemplares em seus acervos pessoais, alguns entrevistados mencionaram o Projeto Logos II.

5.2 EM BUSCA DOS ARQUIVOS

O Projeto Logos II foi citado tanto por alguns narradores que se qualificaram por meio da proposta educacional, como por aqueles que fizeram parte da organização e trabalhou contribuindo para a formação de professores leigos e exerceu a função de Orientador Supervisor Docente. Dessa feita, atentei-me para a importância do programa e comecei a esmerilhar materiais, fotos, registros, documentos e tudo que ajudasse a compreender melhor esse capítulo da formação docente no município.

Por se tratar de um projeto nacional, imaginei que seria fácil localizar os módulos do Logos II, sabia que meus entrevistados não tinham nada arquivado, mas eles me deram pistas de caminhos a seguir. As escolas que foram polos do programa em Tangará são a Escola Estadual Patriarca da Independência (distrito de Progresso) e posteriormente a Escola Estadual Antonio Casagrande (que foi uma escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Jardim Floriza, bairro adjacente ao centro). Na Escola Patriarca, na época de meu mestrado, busquei por documentos, assim como em todas as unidades mais antigas da região. Sabia que tudo tinha sido descartado, atendendo às orientações da tabela de temporalidade de documentos. Segundo a Instrução Normativa 09 da Secretaria de Planejamento do Estado de Mato Grosso, de 2019, os documentos de guarda intermediária e permanente devem ser enviados para o Arquivo da SEDUC-MT, entretanto os que já cumpriram o prazo de guarda devem seguir para eliminação (Mato Grosso, 2019).

No caso da Escola Estadual Antônio Casagrande, ela foi fechada e no local funciona o Centro Municipal de Ensino Cecília Capucho, onde, em março de 2023, procurei saber se mantinha arquivo e fui atendida pela coordenadora Fátima Serrano, conhecida de longa data, oriunda do distrito de Progresso, com quem trabalhei na

Escola Patriarca. Contou-me que existia uma sala com materiais da encerrada Escola Casagrande e uma curiosidade é que a maioria das pessoas ainda se refere como Núcleo de Estudos Permanentes (NEP), designação adotada pelo estado de Mato Grosso, na década de 1980 para o local de estudos da EJA.

Cheia de esperanças, fui explorar a sala e não havia nada que eu buscava ali, eram apenas poucos papéis em branco, como, por exemplo, fichas de matrícula sem nenhum dado preenchido, também alguns livros bem recentes, além de livros e materiais da própria CME Cecília Capucho. Soube que tudo que havia de documentação mais recente do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)³³ Casagrande havia sido levado para a Diretoria Regional de Educação (DRE) e que, seguindo os protocolos, toda a papelada teria sido enviada para o Arquivo Central da SEDUC, em Cuiabá.

Ainda procurei nas bibliotecas de outras instituições, como Escola Estadual 29 de Novembro, Escola Estadual 13 de Maio e na Biblioteca Municipal Viviane Costa dos Santos Ferro, onde o bibliotecário Wagner não mediu esforços para ajudar, a ponto de estabelecer contato com colegas de profissão dele, sem obter muito êxito. De modo análogo, ocorreram os diálogos com bibliotecas em Cuiabá, como no Arquivo Público, bibliotecas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade de Cuiabá (UNIC), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), sempre fui bem recebida, porém não encontrei nada no acervo. Efetuei contato com arquivos nacionais, mesmo já tendo feito buscas sem resultado, tentei em vários setores do MEC, por se tratar de um material que foi bastante difundido em nível nacional e nada de localizar edições, nem físicas, muito menos digitalizadas.

Em Tangará, fui perguntando a todos que os que soube que tinham ligação com o Logos, as quais acabavam me direcionando a outras pessoas, tendo como resultado, apenas fotos – sobretudo na página Pioneiros de Tangará no Facebook. Recebi diversas recomendações para que eu visitasse o arquivo da SEDUC em Cuiabá, denominado Núcleo de Arquivos das Escolas Extintas (NAEE). Além dos direcionamentos recebidos, realizei uma busca on-line sobre Logos. A partir dessa busca, encontrei artigos, dissertações e teses. Identifiquei endereços de e-mail e escrevi aos autores, aos quais informei acerca de meu interesse pelo material e

³³ Via Decreto Estadual Nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008 o CEJA foi criado em Mato Grosso. Foram estabelecidos 16 municípios polos e Tangará da Serra era um deles. Tinham previstas as modalidades presencial, semipresencial, a distância e exames supletivos (Mato Grosso, 2008).

perguntei onde eu poderia ter acesso aos fascículos. A produção que me chamou mais a atenção foi a dissertação de Luz (2018) sobre o LOGOS II, na região de Alta Floresta, município da região Norte do estado de Mato Grosso. Pelo que constatei a partir da leitura da dissertação, o NAEF já teve outra denominação, Arquivo de Documentação Escolar.

A preocupação com o Projeto Logos II centrava-se no fato de que era a primeira formação pedagógica para muitos professores leigos, inclusive alguns entrevistados desta pesquisa. Com foco nos professores que ministravam aulas de Matemática, é relevante ter acesso ao que era estudado por eles. Por essa razão, visitar o NAEF e observar a documentação disponível, bem como ter acesso aos materiais, pode proporcionar, quem sabe, melhores condições de compreender a HEM em Tangará da Serra.

No mesmo período que fiz visitas e contatos locais, fui recebendo retorno das mensagens eletrônicas que encaminhei. Os pesquisadores que compartilharam materiais que dispunham, por ordem de data de envio, foram: Virgínia Pereira da Silva de Ávila - professora da Universidade de Pernambuco, em Petrolina, disponibilizou o módulo 4 de História da Educação e módulo 7 do fascículo de Técnicas de Estudo; Cristiane Talita Gromann de Gouveia - professora da Universidade Federal de Rondônia que trabalha na graduação em Vilhena e na Pós-graduação em Rolim de Moura, cedeu 13 módulos de Matemática e dois de Didática da Matemática; Lui Nörnberg - professor na Universidade Federal de Pelotas, compartilhou sua dissertação intitulada “A formação do professor leigo em Rondônia – trajetória de sonho e espera/esperança”, defendida no ano de 2003, na qual retrata o Projeto Logos.

Paralelo a isso, após inúmeras chamadas telefônicas para os números disponíveis na página da SEDUC e sem sucesso algum, enviei uma mensagem para o e-mail que existia junto ao telefone. A resposta foi de que eu tinha que fazer um pedido para a DRE – Cuiabá. Não consegui retorno por e-mail ou telefone. Tive que recorrer ao Diretor Regional Adjunto de Tangará, professor Claudiomar Pedro da Silva. Este acionou o Diretor Regional de Cuiabá, professor Fábio Bernardo da Silva, e, de posse do contato de WhatsApp, perguntei a quem deveria solicitar acesso ao Núcleo e fui informada de que a servidora Maria Osvaldita era a responsável pelo setor.

Entrei em contato, a senhora Osvaldita encaminhou o endereço de e-mail para que eu fizesse a solicitação, incluí também duas declarações: de matrícula junto à Unisinos e a de vínculo, como servidora estadual de Mato Grosso. Nessa função toda, mais de um mês se passou, fui autorizada a visitar e agendei com o NAAE para 27 de abril de 2023, às 8 horas da manhã.

A ansiedade para descobrir o que encontraria sobre o Logos II e Tangará foi minha companhia na estrada. Perguntava-me se me depararia com vestígios da cultura escolar matemática (ou também denominada cultura matemática escolar) no arquivo. Pois, de acordo com Garnica (2014, p. 218), falar de cultura matemática significa “[...] falar de uma série de agentes e agências que se constituem num determinado tempo, numa dinâmica escolar (que inclusive não se restringe ao espaço escolar “clássico”) [...]”. E os autores ainda sinalizam que os professores de Matemática são criadores e criados nesse movimento. Formação, sociedade, legislações, narrativas e outros tantos elementos poderão surgir no decorrer deste estudo, que poderão auxiliar na contagem da História da Educação Matemática em Tangará da Serra durante o período selecionado.

Ao chegar no bairro Bela Vista, em Cuiabá, encontrei um prédio que me fez pensar que era uma escola desativada e, após uma rápida espiada na internet, entendi que se tratava da antiga Escola Estadual Bela Vista que passou a se chamar Escola Estadual Eliane Digigov Santana e que havia mudado de endereço para um novo prédio. Apresentei-me na recepção e fui atendida pela servidora Ana Rosa que mostrou o espaço do arquivo em si, distribuído em muitas salas, em especial, a sala onde estava a documentação do Logos referente a Tangará (Fotografia 1). Ela me ofereceu uma sala com refrigeração para onde eu poderia transportar as caixas, pois nas outras, o calor da capital mato-grossense seria insuportável. Além disso, várias pessoas bem atenciosas que ali trabalhavam, perguntavam se eu gostaria de um café, chá ou água, também indicaram onde eu poderia me servir e usar o espaço da cozinha para aquecer alimentos, caso eu desejasse. Conte também com a disponibilização da senha da rede wi-fi, assim já digitalizava os documentos e os salvava no drive virtual, tendo uma segurança adicional para armazenamento.

Fotografia 1 - Arquivo da SEDUC em Cuiabá

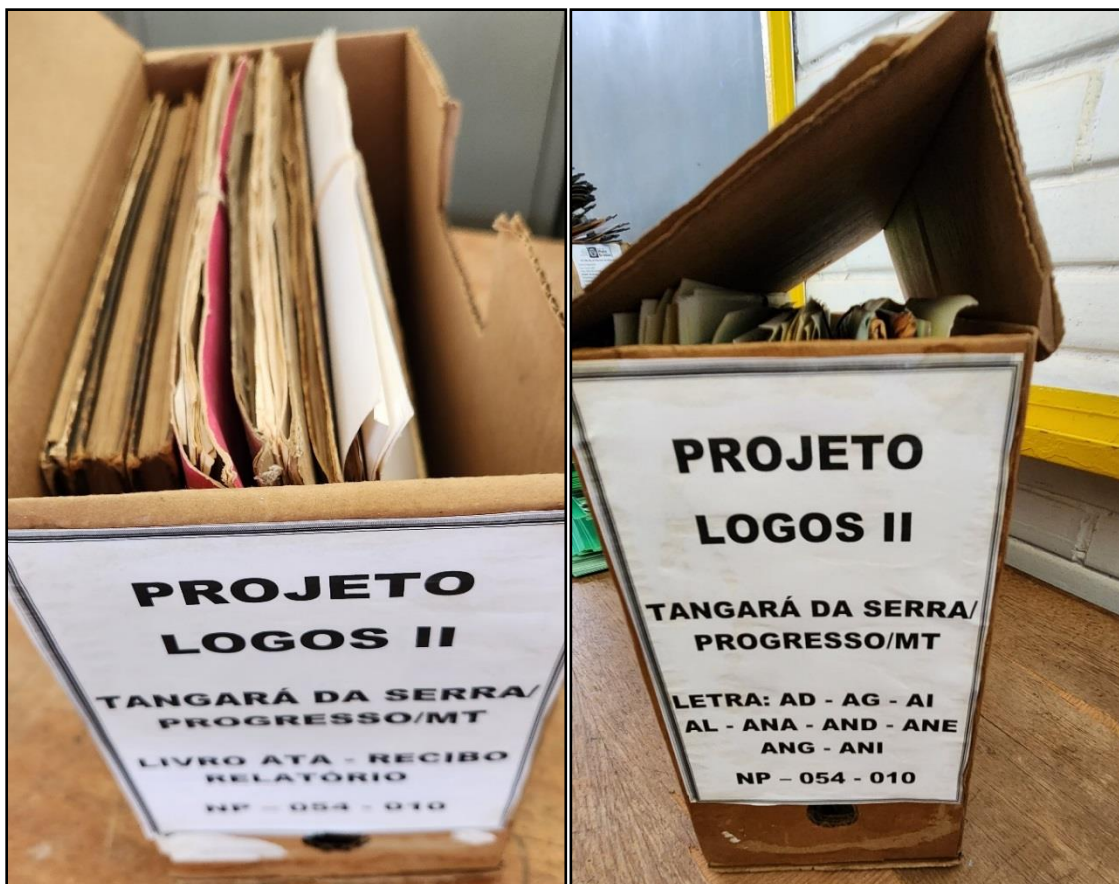


Fonte: Registrada pela autora.

A Fotografia 1 mostra a sala e a prateleira onde ficavam as caixas relativas ao Logos II e ao município de Tangará da Serra. Ficavam porque como é visível, nesse mesmo registro, existiam espaços vagos, pois estava ocorrendo a mudança do NAEE para o prédio da DRE – Cuiabá que, nos dias de hoje, situa-se no bairro Goiabeiras. Os documentos escritos, nesse caso, oriundos do arquivo público NAEE, que servem como fonte foram manuseados, selecionados e estão prontos, não é algo produzido pelo pesquisador, não podem ser modificados e precisam ser examinados criticamente (Cellard, 2012).

A primeira caixa que peguei para iniciar os trabalhos, levei com cuidado para a sala com ar-condicionado, havia uma identificação externa sobre seu conteúdo com os dizeres de livro ata, recibo e relatório. As caixas seguintes tinham especificadas as iniciais dos cursistas, em ordem alfabética, com documentações diversas e fui carregando caixa por caixa, uma a uma, tanto pela fragilidade delas, causada pela ação do tempo e quanto para não correr o risco de desorganizar os documentos. Com cautela, retirava, observava, fotografava e devolvia na mesma disposição na caixa e na prateleira, conforme demonstrado na Fotografia 2.

Fotografia 2 - Caixas do Projeto Logos II de Tangará da Serra



Fonte: Registrada pela autora.

A termo de curiosidade, verifiquei que havia 262 caixas de todos os municípios que tiveram polos do Logos II. Em todas as caixas constava a sigla NP que, conforme afirma Luz (2018), significa Núcleo Pedagógico. Eram dois Núcleos Pedagógicos no município – Tangará e Progresso – que se unificaram no momento da reunião dos documentos. O distrito de Progresso começou primeiro os atendimentos e recebeu o número 010, em seguida foi criado outro núcleo na zona urbana de Tangará e foi atribuída a numeração 054, do total de 66 núcleos. Pelo que examinei e ouvi nas entrevistas, não somente no distrito de Progresso é que se desenvolveu o projeto, pois alguns sujeitos afirmaram que estudaram na Escola Estadual Antonio Casagrande (NEP) e há documentos que ratificam tal informação, no entanto, isso não estava explícito nas etiquetas das caixas. Luz (2018) assevera que a SEDUC-MT requereu que a documentação referente ao Logos fosse encaminhada para o Arquivo, todavia não havia uma orientação sobre o que deveria constar e, por isso, subentende-se que cada polo enviou o que considerou ser necessário. Por isso, registros

importantes podem ter sido extraviados, além do que implica em uma falta de padrão do que é encontrado nas caixas de cada NP.

Por uma questão de compreensão do quantitativo das caixas, elaborei um quadro, tomando a liberdade de numerar, pois elas não possuem tal configuração, apenas seguem o formato alfabético de identificação. Em quase todas as caixas, a abertura é a mesma “PROJETO LOGOS II – TANGARÁ DA SERRA/PROGRESSO/MT”, em letras maiúsculas mesmo. São 27 caixas, em 26 há letras que informam que é documentação específica de estudantes do programa, somente um registro diferenciado por se tratar de documentos que considero como sendo da secretaria escolar. No Quadro 9, empreguei as letras maiúsculas para aproximar do que visto durante o manuseio no arquivo.

Quadro 9 - Dados sobre as caixas do Projeto Logos II em Tangará da Serra/MT

Nº	Identificação nas caixas
1	LETRA: AD – AG – AI – AL – ANA – AND – ANE – ANG – ANI
2	LETRA: ANT
3	LETRA: AP – AR – AS – AZ – B – CA – CE – CI
4	LETRA: CLA – CLAU – CLE – CLO – CR
5	LETRA: D
6	LETRA: ED
7	LETRA: EL – EN – ER – ES
8	LETRA: ET – EU – EV – F
9	LETRA: G – H
10	LETRA: IL – IN – IO – IR – IS – IT
11	LETRA: IV – IZ – JA – JE – JOA – JOR
12	LETRA: JOS – JOV – JU
13	LETRA: LA – LE – LI – LO
14	LETRA: LU
15	LETRA: MAD – MAN – MARC – MARE – MARG – MARIA A
16	LETRA: MARIA B a F
17	LETRA: MARIA G a J
18	LETRA: MARIA L a V
19	LETRA: MARI – MARL – MART – MAT – ME – MI – MO

20	LETRA: N
21	LETRA: O – P – Q – RA – RE – RI – ROB – ROD – ROG – ROSA
22	LETRA: ROSE – ROSI – SA – SE – SH
23	LETRA: SI – SO – SU
24	LETRA: T
25	LETRA: VAL – VAN
26	LETRA: VE – VI – W – Z
27	LIVRO ATA – RECIBO – RELATÓRIO

Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do conteúdo das 27 caixas, manuseei todo o material, contudo não digitalizei todos os papéis, pois isso exigiria muito mais tempo, por isso foquei nos documentos, provas e tudo mais que estivesse relacionado com a disciplina de Matemática, além de registrar modelos de trabalhos e planos de aula que resultaram em um total de 797 fotos.

Algo que chamou minha atenção foram as pastas de estágio encapadas com papel de presente e um envelope feito de jornal no qual estavam todas as atividades relativas aos estágios. Esses achados no NAAE são o que Le Goff (2003) trata como documento/monumento na memória coletiva de modo científico, tendo em vista que são monumentos pela perpetuação através dos tempos na sociedade e documento pela minha escolha de fazer os documentos emergirem algo, caso contrário estariam arquivados e sem sofrer ação nenhuma. Ocorreu-me uma passagem narrada por Wagner Valente, que afirma que uma aluna fica feliz quando encontra um quantitativo de provas e transpassa a sensação de que está com sua pesquisa pronta. O professor faz um aviso de que era somente o começo, pois era preciso fazer com que aquele material “falasse” (Valente, 2007).

Em virtude da imersão no arquivo da SEDUC, consegui identificar vestígios físicos das narrativas dos sujeitos que fazem parte deste estudo. A conciliação entre o que foi ouvido e o que foi visto é significativa na constituição da HEM tangaraense, contudo, sentia que ainda faltava um dos elos para dar sequência: a materialidade dos módulos do Projeto Logos II. Confesso que estava insatisfeita por não encontrar em sua totalidade, sou muito agradecida às professoras Virgínia e Cristiane que gentilmente compartilharam seus materiais sem sequer me conhecer. Desse modo, todos os dias eu fazia uma varredura on-line atrás dos módulos, fossem em formato

Os módulos do Logos foram reunidos caprichosamente pela estudante, por série (agrupamentos dos módulos de uma disciplina) e feita uma juntada de diferentes disciplinas, na maioria das vezes, com afinidades, pelas quais hoje denominamos áreas do conhecimento. Na capa, em destaque principal, está escrito “LOGOS II” e mais abaixo, o nome Elza. Nas lombadas, estão gravadas as séries que compunham aquele volume, sendo um total de sete volumes, os detalhes estão com sinais de apagamento, contudo, no próximo Quadro 10, trarei o que consta em cada conjunto.

Quadro 10 - Organização em volumes do Logos II

	Volume I	Didática Geral
		Informações Pedagógicas
		Microensino
		Orientação Educacional
		Preparação do cursista
		Psicologia Educacional
		Sociologia Educacional
		Técnicas de Estudo
		Técnicas de Preparação de Material Didático
	Volume II	Didática da Linguagem
		Língua Portuguesa
	Volume III	Didática dos Estudos Sociais
		Educação Moral e Cívica
		Geografia
		História
		Organização Social e Política Brasileira
	Volume IV	Ciências Físicas e Biológicas
		Didática das Ciências Físicas e Biológicas
	Volume V	Programas de Saúde
		Didática da Matemática
		Matemática
	Volume VI	Estrutura e Funcionamento do Ensino
		História da Educação
		Língua Estrangeira e Moderna – Inglês
		Literatura Brasileira
		Organização do Trabalho Intelectual
	Volume VII	Didática da Educação Artística
		Didática da Educação Física
		Educação Artística
		Educação Física
		Recreação e Jogos

Fonte: Elaborado pela autora.

Existem pequenas anotações distribuídas pelo material, como algo sobre notas ou provas e a maioria das atividades foi feita a lápis. A capa certamente ajudou a conservar os fascículos que estão em bom estado, mesmo com mais de 40 anos de circulação, pois eram somente folhas de papel em formato brochura, sem uma capa ou qualquer outro recurso que a protegesse. Pelo que eu soube, essas fontes estavam guardadas em um acervo particular de uma pedagoga que já utilizou esses materiais, sendo ela a mãe da pessoa que realizou os trâmites de compra e venda, foram recebidos de alguém que não os usava mais. Como estavam arquivados e sem manuseio e, de acordo com Garnica e Souza (2012, p. 27), “[...] só serão chamados de documentos quando um leitor atento ler esses livros, estudar esses registros e, portanto, usá-los como recursos para uma pesquisa específica”.

Exceto os módulos da série 00 e 01 que são da 4ª edição, todos os outros constam como da 3ª edição. Cabe ressaltar que, nesse material que tenho em mãos, três disciplinas não apresentam a edição: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Organização do Trabalho Intelectual e História da Educação. No que tange aos anos dos materiais, constam 1979, 1980 e 1981, lembrando que o projeto começou no Brasil em 1976. Essa informação consta no Projeto Logos II, assim como os módulos previstos totalizando 208 e as 30 séries, com aproveitamento igual ou superior a 80% e Mato Grosso figurava como estado que receberia a implantação do programa (Brasil, 1975a). Conforme os fascículos, estão dispostos por séries e quantitativos de módulos, apresento no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Série e quantitativo de módulos na coleção do Projeto Logos II

Série	Disciplina	Módulos
00	Preparação do cursista	1; 2; 3
01	Informações Pedagógicas	1; 2; 3; 4; 5; 6
02	Técnicas de Estudo	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
03	Língua Portuguesa	1; 2; 3; 4; 5; 6; ...; 17; 18; 19; 20
04	OSPB	1; 2; 3; 4
05	Educação Moral e Cívica	1; 2; 3; 4
06	Ciências Físicas e Biológicas	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12
07	Matemática	1; 2; 3; 4; 5; 6; ...; 12; 13; 14; 15

08	Literatura Brasileira	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
09	História	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
10	Educação Artística	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
11	Geografia	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9
12	Programas de Saúde	1; 2; 3; 4; 5; 6
13	História da Educação	1; 2; 3; 4; 5; 6
14	Organização do Trabalho Intelectual	1; 2
15	Didática Geral	1; 2; 3; 4; 5; 6
16	Sociologia Educacional	1; 2; 3; 4; 5; 6
17	Psicologia Educacional	1; 2; 3; 4; 5; 6
18	Estrutura e Funcionamento do Ensino	1; 2; 3; 4; 5; 6
19	Orientação Educacional	1; 2; 3
20	Didática da Linguagem	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
21	Didática da Matemática	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
22	Didática dos Estudos Sociais	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
23	Didática de Ciências Físicas e Biológicas	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
24	Currículo de 1º grau	1; 2
25	Didática da Educação Física	1; 2
26	Técnicas de Preparação de Material Didático	1; 2
27	Didática da Educação Artística	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8
28	Recreação e Jogos	1; 2; 3; 4; 5; 6
29	Educação Física	1; 2; 3
30	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1; 2; 3; 4; 5; 6
Sem nº	Microensino	Único
Total de Módulos		208

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Mato Grosso, o Projeto Logos II começou a funcionar em 1980, com o objetivo de qualificar os professores que atuavam sem formação. Os municípios que teriam NP precisavam adequar um espaço físico para atender os cursistas, por vezes eram salas improvisadas, funcionando em locais como, por exemplo, em igrejas (Luz, 2018). Percebe-se a robustez do esquema de ensino pela densidade e gamas de temáticas educacionais bem selecionadas no programa. Já era um estudo feito à distância, sendo que existiam encontros com palestras, momentos para sanar

dúvidas, realização de provas, entrega de trabalhos e outras atividades. Como saldo positivo, proporcionava ao professor leigo estudar enquanto se mantinha trabalhando em sala de aula, não deixando turmas sem aulas e o profissional sem renda. O fato de ser concomitante, provavelmente, refletia em um aumento na qualidade do ensino.

A Matemática, ao lado da Língua Portuguesa, é um dos componentes curriculares com maior quantitativo de módulos. Como o Logos funcionou em Tangará, esses fascículos também circularam pela região, contribuindo na formação de muitos docentes, inclusive para alguns dos sujeitos desta pesquisa.

Para buscar trilhar os caminhos da HEM em solo tangaraense, é importante conhecer quais conteúdos possivelmente eram ensinados, as leis e as reformas educacionais em vigor e, não somente isso, mas segundo Chervel (1990, p. 190), “[...] não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino”, sobretudo é importante ouvir os professores que estiveram nas salas de aula em outros tempos, pois contemplam uma realidade para além daquela posta em papéis. Haja vista que existem diversas maneiras de ensinar um tópico que está prescrito em livros e em normas, a relação entre quem ensina e quem aprende, os fatores sociais que podem suscitar exemplos e práticas diferenciadas, revelando outras nuances. Essas narrativas nos fazem acessar, o que Alberti (2008) denomina como “histórias dentro da história” no uso da História Oral.

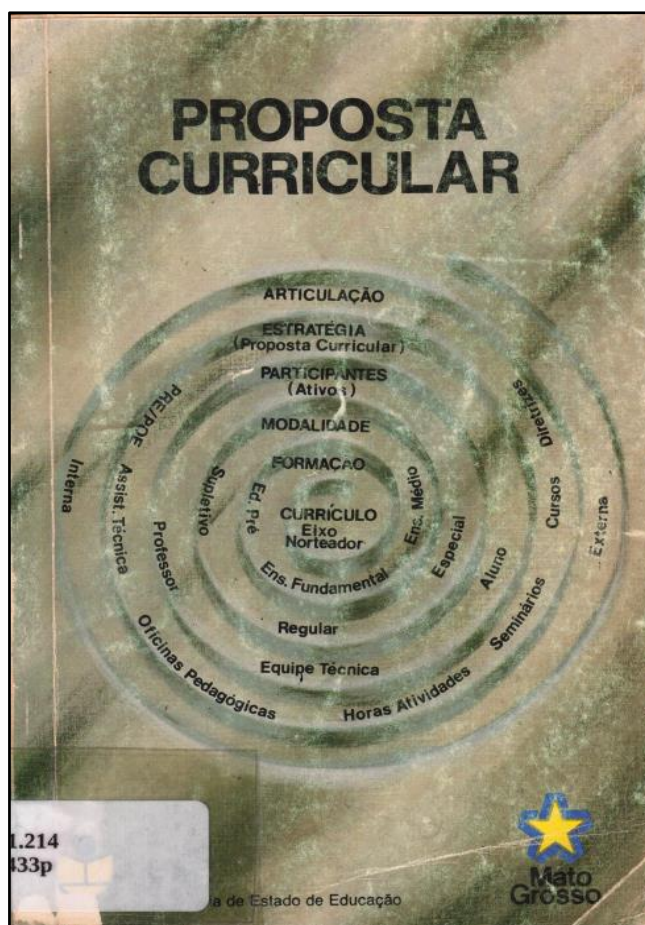
O Projeto Homem-Natureza, citado pela depoente Jacira, que oferecia formação aos professores leigos em nível de Magistério, não tem muitas menções no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, apenas a contratação de professores em 12 de junho de 1991 e disponibilização de professor para o Projeto em 14/12/1992. Na edição de 23 de dezembro de 1991, a Resolução nº 500/91 autoriza o funcionamento do projeto de junho de 1990 a fevereiro de 1993 nos municípios de: Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Cáceres, Jauru, Figueirópolis D'Oeste, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Denise, Nova Olímpia, São José dos Quatro Marcos, Reserva do Cabaçal, Salto do Céu, Mirassol D'Oeste, Araputanga e Rio Branco (Mato Grosso, 1991).

Com a escrita do projeto de tese, permaneci inquieta e buscando orientações mais específicas para o ensino de Matemática, seja em nível municipal ou estadual. Dessa feita, em uma das tantas combinações de palavras que tentei procurar no Google, deparei-me com a tese de Aparecido Borges da Silva intitulada “A inserção da História Regional no currículo mato-grossense (1970-1990)” defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual

Paulista (UNESP), no campus de Marília (Silva, 2013). O que chamou a atenção, a priori, foi o fato de o período estar próximo ao da pesquisa que desenvolvo e no mesmo estado. Todavia, descobri a existência de um material distribuído pela SEDUC-MT denominado “Proposta Curricular do ensino de 1º e 2º graus”, do ano de 1993.

Comecei a buscar pela publicação nas bibliotecas de Tangará da Serra, sem sucesso. Parti para as diversas bibliotecas em Cuiabá e no Arquivo Público Estadual de Mato Grosso sem localizar nada, assim como não encontrei nada em nenhum dos campi da UFMT. O próximo passo foi procurar na UNEMAT, identifiquei um exemplar nos campi dos municípios de Cáceres, Colíder e Nova Xavantina, sendo o mais próximo geograficamente Cáceres, os quais estabeleci contato e fui atendida pela bibliotecária Tereza que designou o servidor Ronil para me auxiliar. Foi assim que consegui ter acesso ao livro (Figura 24).

Figura 24 - Capa do livro Proposta Curricular



Fonte: Acervo da autora.

A apresentação da obra feita pelo Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso, professor Osvaldo Roberto Sobrinho, finaliza esclarecendo que não é algo concluído, mesmo que a obra tenha sido elaborada após seminários realizados pelo estado nos polos de Tangará da Serra, Rondonópolis, Mirassol D'Oeste, Sinop, Barra do Garças e Cuiabá, que visavam a elaboração da proposta curricular e ainda salienta que as vivências escolares deveriam ser fatores contribuintes na implementação do orientativo (Mato Grosso, 1993). Através de Silva (2019) podemos afirmar que a primeira Proposta Curricular produzida por Mato Grosso foi essa de 1993, mas que chegaram somente a partir de 1994 nas unidades escolares. Tal impresso será retomado durante as análises sobre a disciplina de Matemática.

Dos dez entrevistados são, aproximadamente, 17 horas de gravações, nas quais reverberam fatos e descrições de uma Tangará da Serra que esteve em expansão populacional, o que implicou em usos de espaços diversos para salas de aula improvisadas enquanto escolas eram construídas, adaptações de materiais didáticos, na ausência de materiais prontos e também em bastante esforço por parte de cada professor que se mostrou engajado, além de continuarem em busca de qualificação profissional.

Estudos de Goldenberg (2004, p. 14), destacam que “[...] na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma trajetória etc.”, e, nesse ínterim, desvela-se um caminho a percorrer, durante esta pesquisa, no sentido de contar a História da Educação Matemática tangaraense. Nesse sentido, Albuquerque (2014), diz que

[...] entendemos por história local como aquela que aborda os contextos de uma região, ou de um povo, ou de uma determinada cultura, ou de uma instituição. Consideramos, portanto, imprescindível que a história local esteja relacionada a uma história global, porém ela se caracteriza pela valorização dos aspectos locais, das diversidades; ademais corrobora para a formação de uma identidade regional (Albuquerque, 2014, p. 33).

Outrossim, através das diversas fontes, é plausível vislumbrar, por exemplo, como foram implementadas nas escolas as resoluções oriundas das esferas federal, estadual e municipal, pois a realidade e as especificidades locais, muitas vezes, eclodem em uma variedade de interpretações ou ainda adaptações. Destaca-se que as estratégias são as normas que chegam às escolas, já as táticas são os modos que

os professores implementaram. Segundo Certeau (2014, p. 96) “[...] a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”.

Ainda acerca das atribuições do pesquisador - exercendo o ofício de historiador no campo da História Oral – em conformidade com Bosi (2004, p. 18), “[...] cabe-nos interpretar tanto a lembrança como o esquecimento”. Sendo assim, no cenário empírico constituído durante o percurso deste trabalho, no qual são aliadas fontes documentais, iconográficas com as fontes orais obtidas é trilhado o caminho que esclarece as categorias de análise que estarão nas seções a seguir.

6 SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992).

É imprescindível que tenhamos esperança em dias melhores é o que mobiliza cada professor a continuar a jornada nas salas de aula, tal qual Paulo Freire reconhecido por cunhar o verbo esperançar dando indicativos que o docente é, para além de muitas outras atribuições, perseverante. Ministras aulas em uma Tangará da Serra que se tornava município em tempos que a comunicação não era tão ágil, o acesso por terra era complexo pela falta de estrutura viária adequada, dentre outras peculiaridades que exigiam determinação de quem se propusesse a vir até a localidade. Ao mencionar aqueles que se propuseram a ensinar em edificações precárias, as exigências eram inúmeras, os professores esperançaram como será retratado na sequência.

Os dez entrevistados são de origens distintas, a maioria tem procedência dos estados do Paraná e de São Paulo (40% de cada estado), uma vinda do Rio Grande do Sul e outra de Minas Gerais, sendo as distâncias percorridas para chegar a Tangará foram de, em torno de 1300 a quase 2200 quilômetros. As formações variadas ou até mesmo leigos que se depararam com realidades diversas, alguns sendo professores como primeira opção e outros por ausência de um profissional da educação conciliaram ou abandonaram outra ocupação para lecionar, porém ao ouvir cada um deles é notável perceber que todos tinham vocação para estar em sala de aula.

6.1 DOCENTES, ESCOLAS TANGARAENSES E SOCIEDADE

Os pilares que enunciam esse tópico: docentes, escolas e sociedade intencionam demonstrar qual era a cultura escolar em Tangará da Serra no período de estudo e esse cenário, explanar como eram as rotinas, os estudantes e outras particularidades. Conforme Benito (2017), a ação educativa conjuntamente com os que desempenham ali suas atividades laborativas repercute nos sujeitos e na

sociedade, pois as memórias escolares são individuais e ao mesmo tempo coletivas, nas escolas é possível constituir a identidade e vivenciar a cultura inerente ao espaço.

O contexto de um município em face de emancipar-se, sendo o primeiro vice-prefeito, o senhor Pedro Alberto Tayano, solicitou ao sujeito dessa pesquisa Fábio - que exercia a função de secretário na Escola Patriarca da Independência, no Distrito de Progresso – a compra de um livro ata e caneta para lavrar a ata de emancipação que se deu em cima de um caminhão, situação narrada pelo próprio Fábio em entrevista. Ele ainda complementa:

Na verdade, em Tangará tinha três escolas só. Era o 29 de novembro, quando emancipou o município. Era o 29 de novembro o Emanuel Pinheiro e a Patriarca, que nem era esse nome ainda, era Escola Estadual de Progresso. Passou a ser Patriarca depois. Então só tinha essas três escolas que tinham o Fundamental. Em Progresso nós tínhamos, estava a implantação gradativa do fundamental, da série iniciais, então tinha quinta, sexta, depois foi implantando sétima, oitava cada ano, né? E aqui eram só essas três escolas. Não tinha ainda, não tinha o Ramon, não tinha o 13, mas tinha muitas escolinhas rurais. Tinha setenta e poucas escolinhas rurais. A população de Tangará era mais de 80% rural e, aproximadamente, 20% urbana. E só tinha, além do distrito aqui da cidade de Tangará, tinha uma vilinha no Progresso, que era pequenininha, outra vilinha no São Joaquim, que também era muito pequenininha, imagina se hoje ela é pequena, eu acho que ela já foi maior do que é hoje, e São Jorge³⁴, que também era muito pequenininha e de uma distância de setenta quilômetros, né? (Fábio).

Com esse fato inicial, contrasta com alguns relatos dos entrevistados de como eram as realidades de trabalho nas escolas, iniciando por Cícero e suas primeiras memórias atuando como professor, ainda leigo, em escolas de comunidades rurais que a ocupação das terras iniciou na década de 1960³⁵, próximas ao local onde sua família se estabeleceu, no começo dos anos de 1970, em solo tangaraense:

Era na igreja do Córrego das Pedras³⁶ que a escola funcionava... não tinha escola, né? E aí começou a construção na década de 70 e a escola funcionava na igreja, aí na gestão do Prefeito Hitler Sansão que veio a falecer, inaugurou a escola no Pé de Galinha³⁷. (...) teve dois anos que eu trabalhava com uma média de 120 alunos aí eu dividi em três períodos, eu trabalhava das 7 às 9:30h, das 10 às 1h e das 1 às 5h.

³⁴ O Distrito se localiza a 65 quilômetros do centro do município tangaraense. Era um povoado existente e o Distrito foi criado pela Lei Estadual nº 4388/1981.

³⁵ PEREIRA FILHO, José. **Os sitiantes de Córrego das Pedras (MT): trajetórias de vida e memórias da terra de trabalho**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

³⁶ A Comunidade Córrego das Pedras situada na região rural dista, aproximadamente, 12 quilômetros da região central do município de Tangará da Serra, considerando a menor distância via Estrada do Mutum, que é uma vicinal.

³⁷ A localidade Pé de Galinha, fica próxima à Comunidade Córrego das Pedras, ficando a quase 13 quilômetros do centro de Tangará da Serra, acesso pela Rodovia MT-480.

Experiência, eu não tinha nenhuma. Eu aprendi fazendo. (...) essa segunda escola lá do Pé de Galinha, já tinha um quadro e ela era de alvenaria. As outras, não. Tinha uma que era um quadro de tábua, lembro até hoje. E a tábua era separada, pedaços. Você não conseguia, os alunos não conseguiam enxergar o que você colocava. Eu tinha dois quadros, como era multisseriado, era tudo misturado. Já na outra eu tinha quadro, mas, às vezes, faltava giz, aí complicava. Nessa época, como tinha muitos alunos, eu chamei uma reunião com os pais e a gente resolveu comprar os livros de uma editora. (...) livros cedidos pelo Poder Público, isso foi bem depois, muito depois (Cícero).

Ao atentar para o relato, nota-se que a demanda de pessoas em busca de escolarização era maior que os profissionais e espaços disponíveis, haja vista a necessidade de ter três turnos durante o dia. Esse fato se repetiu no decorrer das décadas de 1970 e 1980, circunstância apontada por outros professores dessa pesquisa que lecionavam em diversos estabelecimentos de ensino, alguns inclusive com quatro turnos, pois funcionavam também no período noturno.

De acordo com Pollak (1992), a memória se conecta com eventos e pessoas, bem como com lugares que se tornam referências do passado e auxiliam a manter viva a lembrança. As menções do professor Cícero sobre o lugar que foi sua primeira sala de aula, ainda adolescente e leigo, são da igreja da Comunidade Córrego das Pedras (Fotografia 4) que não existe mais, foi substituída por uma nova, construída no ano de 2017, a igreja velha foi demolida em 2019. No início da constituição do município, as edificações eram majoritariamente de madeira, pois era o material em abundância na região e que também era vendido para outros estados do país (Oliveira, 2009).

Fotografia 4 - Antiga igreja do Córrego das Pedras



Fonte: adaptado de Pereira Filho (2019).

A segunda unidade escolar que Cícero revela ter trabalhado se denominava Escola Municipal Costa e Silva (Figura 26), na comunidade Pé de Galinha e foi construída em alvenaria, inaugurada, segundo o professor, em 1973. Nos dias de hoje, é um prédio abandonado às margens da rodovia MT-480 que está na figura a seguir, infelizmente não foram localizados registros fotográficos antigos, mas ainda existem as ruínas do prédio que dão a dimensão de como era o espaço. Das construções escolares, Benito (2017) discorre que registram “[...] conteúdos e valores de memória; são, ao mesmo tempo, indutores de influências duradouras, nas lembranças dos atores que viveram sob o abrigo [...]”, pois o lugar pode fazer parte das lembranças de todos que ali estiveram, seja trabalhando ou estudando.

Figura 25 - Estado atual da Escola Municipal Costa e Silva no Pé de Galinha



Fonte: Google Maps (2025).

Alberti (2004) afirma que as experiências narradas pelos professores, por meio da História Oral, permitem acessar o universo que esses vivenciaram, mostram aspectos das condições enfrentadas pela categoria para exercer o ofício e que as entrevistas oferecem mais que aspectos do passado, propiciam conhecer as ações pelo ponto de vista de quem as vivenciou. Assim, ficam, de certo modo, acessíveis para o momento presente, estruturas do que já não se pode reconstruir, mas sim entender o passado com o olhar do presente.

Acerca das aulas no período noturno, os entrevistados Carmen e Jesus trazem contribuições. O professor Jesus comenta que a Escola Patriarca tinha um número elevado de alunos que a estrutura não comportava, logo, para atender a todos, ele chegou a ministrar aulas em uma garagem no Distrito de Progresso. Enquanto a senhora Carmen comenta que as aulas iam até às 22 horas, mesmo horário em que o motor que mantinha a rede elétrica era desligado. Ela lembra que ia para casa em meio à escuridão da noite.

Nas escolas do campo em que alguns docentes iniciaram carreira, muitos tinham dificuldades com deslocamento, principalmente na época da chuva³⁸. O professor Pedro conta que precisava vencer vários quilômetros a pé por atoleiros ou pegar as caronas que surgissem, chegando todo sujo para as aulas. A entrevistada

³⁸ São duas “estações” definidas pela época das águas e da seca, geralmente chove de outubro a abril e o restante do ano (maio até outubro) acontece a seca, período praticamente sem precipitações pluviométricas.

Jacira comenta que pernoitava em casas de famílias³⁹, nas quais havia crianças estudando. Já no fim de semana, para estar com a família na área urbana, precisava andar por horas até chegar a um ponto de ônibus. Cansada da situação, ela relata que, mesmo sem saber andar de bicicleta, comprou uma, ficou muitos dias apenas empurrando o veículo até aprender a pedalar. Assim, tinha mais autonomia para ir e vir. Nas palavras dela: “eu ia segunda-feira de manhãzinha, cinco horas da manhã, eu levantava, fazia um café, tomava um café preto, arrumava minha mochilinha e catava minha bike e vazava, sete horas eu estava na sala de aula”.

Os sujeitos Cícero, Jacira, Pedro, Roseli e Zélia destacaram que, no início das carreiras, atuavam em turmas multisseriadas em escolas do campo, e que, além das atribuições do cargo, também eram responsáveis pela limpeza, por tirar água do poço e por preparar a merenda, dentre outras tantas atividades. Fischer (2005) traça um paralelo entre o ofício docente e uma missão, pois o papel que era desempenhado com tantas atividades e responsabilidades que ultrapassam o ensinar, nem sequer era visto como um desvio de suas funções, através das memórias compartilhadas nas entrevistas. Isso fica perceptível quando Roseli diz:

Era muito divertido, era bom ir para lá porque é existia uma parceria assim sensacional. Professores, alunos, a comunidade em si era a gente que fazia o lanche, a merenda, eram os alunos que ajudavam a limpar a escola. Então eu ia, por exemplo, três tardes por semana lá pro Córrego das Pedras, mas tinha colegas minhas que iam de manhã e ficava o dia todo, daí se envolviam mais com essas atividades de logística do funcionamento da escola. Mas era nós mesmo que limpávamos a escola, retirávamos água lá do poço com o balde e existia uma cumplicidade muito boa. E os alunos aprendiam mesmo, tanto que até hoje encontro alunos que foram meus de lá e tem boas recordações, foi muito bom (Roseli).

A partir das falas individuais, das lembranças de cada sujeito vislumbram-se traços da coletividade, das características que marcaram a profissão em Tangará da Serra nas décadas de 1970 a 1990. Foram escolas distintas, comunidades escolares com suas particularidades, porém com desafios similares, pois “as narrativas vão além do enfoque pessoal do que está sendo narrado” (Fischer, 2011, p. 18). Zélia narrou sua rotina conciliando as lições que passava, o fazer merenda e o zelar da estrutura física:

³⁹ Específica na entrevista a Comunidade Acampamento (16 quilômetros do centro), sendo próxima ao Pé de Galinha; Comunidade Boa Vista (em torno de 12 quilômetros de distância da área central) e Bezerro Vermelho (mais de 16 quilômetros do eixo central). Boa Vista e Bezerro Vermelho são duas regiões próximas.

Chegava limpava a sala, né? Os alunos também limpavam a sala, limpa e com carteira, a gente também já adiantava a merenda, acendia o fogo. Lá na Triângulo⁴⁰ era um fogão é a lenha, aí a gente a acendia, colocava água ferver ia pra sala, começava as aulas, aí deixava os alunos fazendo a matéria, dava uma corridinha ver o fogão, lá você poderia ir e voltar que estavam fazendo as coisas comportados. Era corrido, as salas multisseriadas (Zélia).

De modo complementar, Jacira também retrata os afazeres múltiplos nas escolas nas quais atuou. Enfatiza que a merenda não era suficiente para o mês todo, durava apenas 15 ou, no máximo 20 e, quando não havia alimento disponível, as crianças precisavam levar lanche de casa. Outrossim, assinalando os esforços no desempenho do exercício docente, quando já estava na escola do Bezerra Vermelho durante o período matutino, a pedido da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, que não conseguia atribuir outro professor para a vaga, teve que assumir a escola da Comunidade Boa Vista, onde recebia uma refeição para o almoço de uma família que a acolhia. Na sequência, percorria sozinha, a pé, pela estrada de terra, cerca de cinco quilômetros até a outra unidade.

Na década de 1970, os materiais eram quase inexistentes. Cícero lembra que, no começo do ano letivo, ocorria uma reunião para planejamento e alinhamento, organizada pela rede municipal de ensino. Reuniam-se muitos professores e havia apenas dois mimeógrafos. Caso algum professor quisesse preparar o material, a oportunidade era aquela. Jacira relata que recebiam cadernos para os alunos, contudo o material não era suficiente para todos. De acordo com alguns professores que compartilharam suas vivências, a partir do final da década de 1980, os livros passaram a ser distribuídos. Fábio rememora que existia o Banco do Livro em cada escola e que era ele reutilizável por quatro anos.

Como Tangará tornou-se município em 1976, os trâmites para cadastramento em programas do Governo Federal eram algo moroso, mesmo que já existisse, desde 1968, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE, órgão vinculado ao MEC, é responsável principalmente por gerenciar os recursos financeiros de diversos programas educacionais e assessoramento técnico aos entes estaduais, municipais e Distrito Federal. Em 1985, o FNDE instituiu o Programa Nacional do Livro

⁴⁰ A Gleba Triângulo fica a um pouco mais de 64 quilômetros do eixo central de Tangará da Serra. A instituição de ensino denominou-se, de 1986 até 1999, como Escola Municipal Corta Vara II. A partir de então passou a ser o Centro Municipal de Ensino Fundamental e Médio Jucileide Praxedes. As informações são disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no endereço: <https://sites.google.com/edu.tangaradaserra.mt.gov.br/semectangaradaserra/escolas/escolas-rurais/cme-prof-jucileide-praxedes>.

Didático (PNLD), ano em que a União assumiu integralmente a compra desses materiais e propiciou a escolha do livro de acordo com o crivo dos professores⁴¹.

A REMT aborda em algumas publicações o livro didático. A edição nº 2 de 1979 apresenta a Fundação Nacional do Material Escolar, vinculada ao MEC, apontada como responsável por “produzir e distribuir material didático, a alunos carentes de recursos” (Mato Grosso, 1979a, p. 3). A matéria ainda menciona os cinco projetos existentes para livros didáticos: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental, Programa do Livro Didático – Ensino Médio, Programa do Livro Didático – Ensino Superior, Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo e Programa do Livro Didático – Ensino de Computação. Cita o objetivo da criação do Banco do Livro de “prolongar a utilização do livro por um período mínimo de três anos” (Mato Grosso, 1979a, p. 3), com a dinâmica de entregar no início e recolher no fim do ano letivo, além de enfatizar que, à época, existia a contrapartida financeira do estado de Mato Grosso para atender às redes estadual e municipais de ensino.

No último número da REMT de 1979, edição 4, aparece expresso que 27 municípios receberam os livros do PLIDEF, sendo que desde a divisão de estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a porção norte ficou com 38 cidades⁴². Não há explicação sobre a razão de não atender a todos, e tal contradição pode justificar a os entrevistados apontarem ausência ou insuficiência de livros. Na Figura 26, uma das páginas do texto informa as características do Banco do Livro (Decreto estadual nº 1717, de 1973), bem como do Hospital do Livro, que contava com a participação da gestão escolar, professores, alunos e um “amigo da escola” (Mato Grosso, 1979b, p. 4).

Figura 26 - Banco do Livro em Mato Grosso

⁴¹ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>.

⁴² Com a divisão do Mato Grosso uno, nos primeiros anos não foram criados novos municípios, pois a prioridade era reestruturar o “novo” estado que teve a região sul desmembrada, a partir de 1980 que novas áreas foram emancipadas. Os 38 municípios estão na página 13 do documento divulgado pela Presidência da República. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/geisel/a-divisao-de-mato-grosso-1977>.

Informes

Características do Banco do Livro

Local de funcionamento – a escola

Aquisição de livros – doações da comunidade

Capital específico – livro didático

Direção do Banco – diretor da escola

Operações básicas – empréstimo entre alunos e troca entre escolas

Hospital do Livro – Atividade de Apoio ao Banco do Livro

Características e Finalidade

O Hospital do Livro é uma atividade criada pelo Banco do Livro, com o objetivo de assegurar o caráter educativo e abrangente do mesmo, oportunizando ao aluno experiências de vida prática em situações reais.

Constituição

O Hospital do Livro é constituído de uma coordenação e uma equipe de enfermagem.

A coordenação fica a cargo do presidente do banco e professores de classe.

Agora sim, fui recuperado.

Estou pronto para atender outro estudante.

A Equipe de Enfermagem é formada por oito alunos de 3ª e 4ª séries, revezados mensalmente, em sistema de rodízio.

Funcionamento

O Hospital funciona diário e mensalmente.

A Coordenação do PLIDEF encontra-se à disposição das escolas, para orientar a criação e funcionamento do Banco do Livro.

A Coordenação do PLIDEF

encontra-se à disposição das escolas, para orientar a criação e funcionamento do BANCO DO LIVRO.





Fonte: Mato Grosso (1979b, p. 5)

Contrastando com as indicações dos professores que narraram a importância do livro didático como apoio pedagógico, o exemplar nº 14 de 1981 da REMT traz um artigo intitulado “Avaliação e Seleção de Livros Didáticos”, assinado por Renata Ramos Corrêa, que direciona quais os aspectos que devem ser considerados, sendo eles: qualidades gráficas de um livro, durabilidade, dimensão do livro, legibilidade do texto impresso, inteligibilidade do texto impresso e os diversos fatores que a determinam, função da ilustração no livro, interesse dos alunos e o conteúdo dos livros, adequação do livro aos objetivos do ensino e do currículo, manual do professor, autoria do livro, e bibliografia (Mato Grosso, 1981, p. 6). Os critérios são explicitados em diversas páginas da edição, na sequência são dispostos modelos de fichas avaliativas por disciplina, orientações que seguem detalhadas por 19 páginas. Os números 30 (1985) e 33 (1986) da REMT também fizeram referências ao Livro Didático, ao plano nacional e distribuição anual.

Carmen colabora com uma atribuição inerente ao docente: a minuciosa tarefa de preencher os diários manuais, sem rasuras e que exigia muita atenção; caso

contrário, era preciso refazer do zero. Ainda sobre os materiais, a professora Roseli comenta que tinha autonomia para mimeografar materiais paralelos aos livros, isso já ocorria no final da década de 1980 e depois era possível fotocopiar, usar material de papelaria para confeccionar jogos com os alunos e que mais adiante passaram a adquirir sólidos em madeira, e posteriormente em acrílico. Essa era a realidade da Escola Estadual 29 de Novembro (Fotografia 5), unidade em que três sujeitos da pesquisa desenvolveram praticamente toda a sua carreira, são eles: Carmen, Gilberto e Roseli. Eles comentaram das inúmeras ações que eram desenvolvidas para angariar recursos financeiros para fazer melhorias no prédio e/ou investir em materiais pedagógicos, dentre elas festa junina e rifas.

Fotografia 5 - Limpeza do terreno e construção da Escola 29



Fonte: Escola Estadual 29 de Novembro, 2022

Gilberto Zanatta cumpriu toda a sua trajetória profissional na Escola 29 - como é tratada carinhosamente por egressos, profissionais e munícipes. O professor atuou de 1982 a 2010 na instituição e expõe que, na época, não havia escola particular em nível de ensino médio e que, por esse motivo, as disputas por vagas, no tempo de matrícula, formavam filas que dobravam quarteirões. Os alunos eram de todas as classes sociais. Rememora as melhorias após a tão sonhada entrega de um prédio novo, no ano de 2007, pois o anterior contava com dois blocos de salas em pontos extremos de uma quadra ampla (área de 20 000 metros quadrados), dificultando o deslocamento interno no tempo da chuva e ocasionando demora nas trocas de aulas.

Na realidade inicial do professor Cícero, as comemorações eram quase inexistentes, às vezes, no Dia das Crianças, as próprias famílias organizavam uma celebração, nada direcionado pelo Poder Público. Cícero afirma que, depois que as

escolas ficaram mais urbanizadas, é que a SEMEC passou a planejar momentos cívicos, mas nada tão relevante.

Enquanto na escola do Distrito de Progresso, Patriarca, Jesus explana acerca das gincanas que ocorriam, as festas juninas, nas quais próprio professor era locutor e fazia animação, dentre tantos outros festejos, como o Dia das Crianças, muito aguardado pelos alunos. Acerca desse dia, em especial, Jesus apresentou duas fotografias que são complementares, visto que não tinha como, em um único enquadramento, encaixar todos os presentes. Nota-se um bolo, ao lado dele, o diretor Pedro Alberto Tayano, o pátio de chão batido, os estudantes sem uniforme escolar e com um prato nas mãos aguardando o corte do doce, a cerca de balaústre de madeira e um dia claro, sem nuvens, aparentemente com muito sol, típico do estado de Mato Grosso (Fotografia 6).

Fotografia 6 - Dia das Crianças (Escola Patriarca, 1977)



Fonte: Acervo Jesus Garcia de Viana

A maioria dos sujeitos narra sobre a rotina de começar com oração, cantar hinos cívicos com hastear de bandeiras diariamente ou semanalmente, apresentações em datas comemorativas e correção das tarefas de casa. Roseli pontua no tocante a datas de que “tem que relembrar qual é o significado daquele momento, é um resgate, é uma história, faz parte da vida, merecem ser lembradas e comemoradas de uma forma ampla ou em sala de aula”. Outras atividades se desenrolavam, dentre elas: fanfarra, jogos interclasses, grupos de canto no estilo coral, composto por professores e alunos, desfiles para escolher a miss da escola, apresentações no dia Sete de Setembro (Dia da Independência do Brasil), festa no dia do estudante e as feiras de ciências, que agora são conhecidas como feiras do conhecimento.

Roseli rememora a participação muito engajada da comunidade escolar e, de modo desanimado, lembra que na década de 1990, na qual o interesse por projetos e

pesquisas foi minguando. Além de ministrar aulas de Matemática, o professor Jesus tinha muito envolvimento com as atividades culturais, mantinha ensaios da fanfarra e do coral. No ano de 1979, durante a visita do governador Frederico Carlos Soares Campos na unidade escolar Patriarca, fizeram uma apresentação para as autoridades e comunidade escolar presente. O governador Frederico está na imagem da esquerda com calça escura e camisa branca, já Jesus, está com vestes brancas e na imagem da direita, na qual aparece tocando violão, conduzindo o canto (Fotografia 7).

Fotografia 7 - Conjunto de Canto na Escola Patriarca (Progresso, 1979)



Fonte: Acervo Jesus Garcia de Viana

Existiam as famosas festas de formatura, grandiosas, com bailes para celebrar a conclusão do Ensino Médio Técnico. Essas festas ocorreram de 1975 até o fim da década de 1990. O professor Gilberto comenta que “a última formatura teve mais de 300 alunos porque tinha quatro ou cinco turmas de manhã, no vespertino tinha duas e no noturno tinha mais quatro ou cinco turmas de terceiro ano”. Na Fotografia 8, formaturas da Escola Estadual 29 de Novembro, do lado esquerdo, concluintes da primeira turma de 8ª série do 1º grau no culto religioso como um dos atos da formatura realizado na Igreja Católica, conhecida como Matriz de Tangará, no ano de 1972.

O uniforme feminino obrigatório era composto por saia azul, meias de cano alto brancas, sapato preto e camisa branca. O que mudava para os homens era que, ao invés da saia, usavam calça. À direita, o baile de formatura da primeira turma de Magistério, em 1975, todas as moças com vestidos longos - no mesmo tecido azul - com uma rosa nas mãos, visualizam-se oito moças de um total de 16 formandos, desses, dois eram homens (Mello, 2018).

Fotografia 8 - Formaturas da Escola 29 de Novembro (década de 1970)



Fonte: Pioneiros de Tangará, s./d.

A participação ativa das famílias é considerada boa por parte dos professores entrevistados. Porém, eles alegam que, com o passar dos anos, a presença dos responsáveis foi diminuindo e, na mesma proporção, aumentaram os problemas de comportamento inadequado no âmbito escolar. Jacira afirma: “nossa, o respeito era bom demais” e Gilberto coloca: “a família, na época, a gente nunca teve problema com pais, com pessoal, eles consideravam muito o professor. Inclusive, o professor mandava na sala, era dono da sala, tinha autoridade. Os pais elogiavam o professor”. Para Jesus: “tinha o apoio da família, os pais davam todo apoio pra nós, hoje está o contrário (...) precisava ter uma norma na educação para ajudar os professores”. Os entrevistados concordam que, se estivessem em sala de aula atualmente, não conseguiriam desenvolver bem suas funções.

Sobre as condições financeiras das famílias, nove dos dez entrevistados disseram que, por mais que fossem mais humildes, não havia alunos em situação de miséria porque a região é muito próspera, assim como existiam estudantes com maior poder aquisitivo. O único que discordou desse entendimento dos colegas professores, foi Jesus que exemplificou com uma prática de sala de aula e uma situação que possivelmente se aplicava ao Progresso, onde ele atuou:

Eu fiz um teste estatístico, quando eu comecei a trabalhar, inclusive não foi nem com Ensino Médio, foi com Ensino Fundamental até a oitava série. Aí, na hora que eu fui trabalhar as porcentagens e juros, fiz um levantamento estatístico e pedi aos alunos para fazerem uma sondagem, eles fizeram a coleta de dados, eu tinha lecionado Estatística no Magistério, então eu tinha essa experiência. Eles fizeram a coleta de dados, eu lancei umas perguntas e essas perguntas eram os próprios alunos que iam responder na casa deles conversando com os seus pais. Quando eu peguei o resultado e nós traçamos um gráfico para ver a condição do percentual monetário das

peessoas, eu me assustei. As pessoas aqui estavam, os que moravam aqui, onde a gente fez o levantamento, a coleta de dados, as amostras que nós pegamos e fizemos a estatisticazinha para traçar o gráfico o que aconteceu, eu percebi que 70% das pessoas não tinham condições monetárias para manter uma família e, por isso, enviavam seus filhos para a escola, porque aqui tinha merenda que o estado dava, aí os alunos vinham mais para matar a fome, saciar a sua fome que para estudar. Mas eu aproveitava essa situação que eles estavam passando para convencer eles que tinham que estudar e eu contei a minha vida como foi no passado para os alunos.

Corroborando com o dito por Jesus, a senhora Roseli destaca que, em todos os lugares onde ela trabalhou, existia cumplicidade, harmonia muito boa e companheirismo, independentemente do nível socioeconômico. Ela atribui isso ao modo de trabalhar com isonomia, com regras claras estabelecidas. Ressalta ainda que, desde que ingressou na carreira, os alunos com deficiências físicas eram incluídos, principalmente auxiliados pelos próprios colegas e acabavam sendo parceiros dos professores, facilitando o ensino e a aprendizagem. A professora lembra ainda que, somente com o passar dos anos foi que a legislação se adequou e vieram outros avanços.

Os primeiros passos em prol da inclusão e combate aos preconceitos ocorreram na Constituição Federal de 1988⁴³. No ano seguinte, a Lei Federal nº 7853⁴⁴ versa do apoio às pessoas com deficiência e institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1990, é publicada a Lei Federal nº 8069, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que aborda os direitos de quem tem deficiência⁴⁵. Outros dispositivos foram surgindo, até o mais recente ato de políticas públicas nomeado como Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁴⁶ do ano de 2023.

Nesse sentido, as falas convergem para a valorização social dos professores, Cícero coloca que “a questão do reconhecimento na sociedade, ele era melhor que hoje, era mais valorizado assim como pessoa, tanto em relação a alunos, quanto com relação a pais. (...) a figura do professor era reconhecida”. Ainda acrescenta que existe diferença de tratamento dos estudantes oriundos da zona rural, que ainda reconhecem mais o docente. Concordando, Valquiria afirma que “os professores, eles

⁴³ Acessível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

⁴⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm

⁴⁵ Link para consulta: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

⁴⁶ Mais informações em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>

eram mais reconhecidos, muitas portas se abriam por você ser professora. (...) Era diferenciado, acho que a gente estava num degrau um pouquinho acima, não digo, mas diferenciado, a postura, até o tratamento, tudo, né?”. A Jacira conta que “trazia abóbora, mandioca, quiabo. E o crédito no comércio era aberto, realça animadamente Valquiria: “se chegasse dizendo que sou professora é cartão aberto para comprar tudo”. As famílias tratavam bem mesmo. Trazia o que desse. Eu não tinha vergonha”. A professora Roseli revela como foi recebida em Tangará da Serra quando veio começar sua vida profissional:

Me convidavam para almoçar no domingo na casa deles. Então, nos primeiros anos, como eu vim para cá era solteira, todos sábado, domingo as famílias me chamavam para almoçar. Assim eu ia no sítio, na chácara, nas casas. Os pais dos alunos chamavam os professores para almoçar na casa deles, era assim, era uma realidade diferente de hoje, né? Às vezes, relato com os meus filhos, eu ia na casa de fulano, na casa de ciclano, (...) ganhar uma recepção calorosa. Tangará tinha 38640 habitantes em 88. (...) era um relacionamento assim bem próximo com as famílias dos alunos, não é depois a gente viu o passar dos anos, é claro a gente tem essa possibilidade (...) tudo vai mudando, a situação, é tudo, os ciclos que vem, algumas coisas melhoram, outras não e aí a gente vai se adaptando e vai experimentando (Roseli).

Em relação à remuneração, são muitos altos e baixos. Os depoentes expressam suas percepções. Cícero coloca que “se pagava o mínimo. Você não ganhava pela habilitação. Mesmo depois com o magistério, o salário não era aquelas coisas. Quase pensei em parar”. Um ponto positivo de um determinado período é dito por Roseli “lembro que quando eu vim para cá, em 88, para lecionar na 13 de Maio, eram 40 horas, trabalhava 36 em sala e naquela época, no estado, nós recebíamos em torno de 10 salários-mínimos, era uma remuneração considerada boa”. Valquiria traz um paralelo entre rede pública e privada:

A escola particular sempre pagou muito bem, ela pagava tudo que a gente tinha direito, deu aula extra, deu reforço, tudo, tudo, tudo e na época ela era muito boa. Não saberia dizer em valores. O estado, como eu tinha 20 horas realmente eu ganhava pouco, às vezes, o que eu dava de aula particular ou aula de reforço era superior a um salário do estado de concursado. Mas quando houve aquela troca das 30 horas e aquela elevação salarial, nós tivemos quase que o triplo, que foi depois da greve, acho que não tinha esse negócio de plano de carreira, depois que foi conquistado daí melhorou um pouco. Teve um tempo que trabalhar no colégio público era mais bem remunerado que o particular (Valquiria).

Já Jesus delineia as dificuldades de ser professor temporário, ou seja, com contrato por tempo de serviço, conhecido em Mato Grosso por professor interino. Ele ressalta que sua maior remuneração não era por meio de erário e recompensas financeiras, mas em reconhecimento público por toda a vida por parte da sociedade: “a partir dos meus 70 anos, eu encontro pessoas que foram alunos que me chamam de professor até hoje e isso é minha riqueza, esse foi o melhor salário. (...) o professor interino não tinha um pagamento agradável”. Para complementar o assunto, Jacira relembra que teve uma época que recebiam até 14º salário e que depois decaiu muito a remuneração. Os relatos são que, antigamente, demorava muitos meses para receber os salários, ainda mais se fosse por contrato, a partir da efetivação via concurso público, aí passavam a ter realmente o ordenado, no sentido de vir todos os meses de forma correta.

No que se refere ao conhecimento das leis, os professores afirmam que recebiam as orientações nas escolas, conforme relata Pedro: “davam as diretrizes, mas assim, a gente não tinha muito, o professor mesmo, não tinha muito conhecimento de ideias, né? Daí, mais pra frente que a gente foi começar a se inteirar mais um pouco”. Esse relato abrange as falas dos colegas nesse mesmo quesito quando iniciaram suas carreiras e depois que se uniram em prol de melhorias.

Um ponto salutar colocado pela professora Roseli é que foram muitas lutas da categoria e não somente em prol de melhores salários. As pautas englobavam condições de trabalho dignas, recebimento de materiais, dentre outras particularidades inerentes à esfera escolar. Ela afirma que somente professores batalham e que, se todos se envolvessem com a causa, seria diferente: “enquanto a comunidade não perceber que existe uma perda”, isso no sentido amplo do social. Segundo Roseli, as conquistas vieram após muito enfrentamento com os governos, no caso, os diversos governadores que estiveram no cargo no decorrer dos anos:

Na década de 90, o que o que eu lembro, assim, a gente participava bastante como era menor, né, o município, então, a maioria se envolvia nas batalhas, nas lutas em busca direitos, de conquistas. O que eu me lembro bem, eu fui várias vezes, nós fomos a Cuiabá, acampar lá na Assembleia Legislativa, a gente dormia nos corredores. Nós fomos em cima de caminhão com lona daqui a Cuiabá, sentados no chão do caminhão, sabe aqueles caminhões grandes de carregar carga, né? Não era furgão, era de grãos que vai aquela lona por cima, nós já fomos aqueles caminhões, sentados lá atrás, nós já fomos nesses caminhões para Cuiabá para manifestar. As batalhas e lutas, em reuniões e tudo para conseguir. O estado assim avançou bastante! Na verdade, o grupo de professores que aprovaram a 049 e 050, que foi onde os professores passaram a ter um pouco mais de segurança, a gente participou de todo esse processo. A gente fazia reuniões assim nas escolas e grupos

menores, depois grupos maiores, depois da assembleia e depois ir para Cuiabá. Quem acompanhou a criação, eu falo criação porque foi surgindo nas bases 049 e 050, ela foi construída com origem lá nas bases, lá dentro da sala de aula e começou a surgir as propostas (...) mas o grupo de professores sempre teve que nunca pode respirar.

As citadas 049 e 050 são Leis Estaduais⁴⁷, ambas publicadas em 1º de outubro de 1998 (Mato Grosso, 1998a; 1998b). A Lei Complementar nº49/1998 traz no caput da instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, é tida como marco, pois regulamenta as políticas educacionais (Mato Grosso, 1998a).

Já Lei nº50/1998 é a lei de carreira dos professores que define o plano de carreira, direitos e deveres (Mato Grosso, 1998b). É comentada pelo corpo docente até hoje como um avanço. Nessa mesma data, vigorou a Lei nº 7040/1998 que estabeleceu a Gestão Democrática, prevendo eleições com participação da comunidade escolar e criação do CDCE, para que a escola fosse gerida com autonomia e transparência em termos administrativos, financeiros e pedagógicos (Brasil, 1998c).

Professor Gilberto comenta que após participar do CDCE e ser representante sindical dentro da Escola 29, sentiu-se preparado para assumir a direção. De acordo com ele, venceu todas as eleições com mais de 90% de aprovação, passando em seguida pelo cargo de coordenador pedagógico e coordenador de área da Matemática. Ainda comenta a responsabilidade com as funções “duas horas da madrugada em diante, acordava com dor de cabeça, porque a carga era demais. Na época, eram dois mil alunos na escola, tinha muito professor, muita coisa, então fui me desgastando”. Aliás, apenas três dos participantes da pesquisa não comentaram se ocuparam cargos de gestão: Carmen, Jacira e Jesus, os outros todos tem experiência em gestão escolar, Diretoria de Ensino e Secretaria Municipal de Educação.

Um dos maiores ganhos para os professores em Mato Grosso é a hora-atividade que foi demarcada com 1/3 da carga horária para as atividades pedagógicas, formação continuada e outros eventos escolares, foi instituída na Lei nº 050/1998. Os entrevistados que trabalhavam na rede municipal comentaram que somente nos anos 2000 é que o direito a hora-atividade foi reconhecido. Como afirma Halbwachs (1990), a memória de cada indivíduo é coletiva, histórica, temporal e espacial. Isso é visível

⁴⁷ As Leis foram divulgadas via Diário Oficial da Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT) em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/edicoes/download/12144>

nos pontos que se conectam nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, os desafios, os prós e os progressos têm similaridades, por vezes, as percepções são diferentes, mas todos trazem grandes colaborações para essa escrita.

Em seguida, as veredas vão pelas buscas dos entrevistados por formação inicial e/ou continuada, qualificação e especialização, denotando o compromisso com a carreira, atendimento de novas demandas que surgem com o passar do tempo e, indicativos de profissionais melhor habilitados para suas aulas e demais demandas.

6.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Esse tópico tem o intuito de apresentar o percurso formativo dos sujeitos que concederam entrevista. A amostra é composta desde professores que iniciaram como leigos até outros que chegaram a Tangará da Serra com graduação completa. Ambos os perfis constituíram suas carreiras que foram concluídas com, no mínimo, uma graduação e uma especialização.

Paulo Freire ressalta que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 24) e as narrativas indicam que isso foi feito pelos docentes. Eles evoluíram conjuntamente com o município, não esmoreceram e nem desistiram diante dos mais variados percalços. Os professores seguiram aproveitando as oportunidades que surgiram ou que buscaram para estudar, recapitulando o que o próprio Freire (1996) indica, de que quem ensina também aprende.

Contudo, no decorrer dos anos, a necessidade de formação apropriada foi sendo incorporada aos sistemas de ensino, então para além de um desejo pessoal também existia uma cobrança institucional. Pela ordem das entrevistas, segue, no Quadro 12, a escolaridade de cada profissional quando ingressou em sala de aula e como estava na data em que ocorreu a gravação.

Quadro 12 - Formação inicial x formação final

Sujeito da pesquisa	Formação no início da carreira	Situação na data da entrevista
Jesus de Garcia Viana	Ensino Fundamental II	Especialização
Valquiria V. B. Kloeckner	Licenciatura em Pedagogia	Especialização
Roseli Sommer	Licenciatura em Ciências	Especialização

Cícero Manoel da Silva	Ensino Fundamental II (incompleto)	Mestrado
Pedro Donizeti Furquim	Ensino Médio (Técnico em Contabilidade)	Especialização
Zelia Maria dos S. Vettore	Ensino Médio (Magistério e Básico em Comércio)	Especialização
Fábio Martins Junqueira	Ensino Médio (Técnico em Contabilidade)	Especialização
Carmen Célia Dias Luz	Licenciatura em Matemática	Especialização
Jacira Pereira	Ensino Fundamental II	Especialização
Gilberto Zanatta	Licenciatura em Ciências e Matemática	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos dez entrevistados, três não possuem habilitação específica em Matemática, sendo: Fábio, Jesus e Valquiria. Eles cursaram Licenciatura Plena em Pedagogia. No grupo dos sete professores restantes, três chegaram a Tangará com curso superior, dois já com Matemática e uma fez complementação. Entre os quatro restantes, três cursaram Matemática na modalidade Parceladas da UNEMAT, em Barra do Bugres e a última, fez no formato de Educação à Distância (EaD), já no final de sua carreira. A fim de esclarecer como conquistaram o Ensino Médio Profissionalizante em Magistério, o foco será, nesse momento, para os sujeitos Cícero, Fábio, Jacira, Jesus e Pedro.

Fábio, que residia em Alto Araguaia, região sudeste de Mato Grosso, começou o Magistério na localidade, no antigo 2º grau. Porém, como morava em fazenda e todos os irmãos precisavam estudar no mesmo período, teve que deixar incompleto e trocar para o técnico em Contabilidade, que concluiu. Fez Licenciatura Curta em Pedagogia (concluída em 1977), ingressou na Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 1978. O curso era modular, em regime de férias, com deslocamento até a cidade de Lins, no estado de São Paulo. Fábio conta o que aconteceu logo após a conclusão:

Depois, quando eu terminei pedagogia, teve uma seleção para implantar, aqui em Mato Grosso, um projeto de formação de professores leigos, que era o projeto Logos II. E aí teve uma seleção no Estado para o orientador, chamava o OSD, era o Orientador Supervisor Docente do curso. E aí, nós fizemos em vários e tal, e eu fui o classificado. Era uma vaga só, porque era para um polo experimental do Logos II em Mato Grosso. Aí eu fui, fiz o seletivo, o processo, passei em primeiro lugar e aí passei a ser o orientador. Mas pra isso eu tive que fazer, como eu tinha o Magistério incompleto, eu tive que fazer no CETEB, em Brasília, o próprio material do treinamento em serviço do

LOGOS. Então, eu passei a ter o Magistério também, completou o Magistério, mas não precisava dele, porque eu já era pedagogo, né?

Desse modo, Fábio foi um dos primeiros a cursar o Logos II no país para poder implantar o programa e assumir como Orientador Supervisor Docente, no ano de 1980, mesmo ano de sua efetivação no primeiro concurso público na rede estadual de Mato Grosso, porém já prestava serviço para o órgão desde 1975. Ainda informa que, a partir de 1988, foi instalado mais um núcleo do Logos, agora na sede do município - esse era o Núcleo Pedagógico (NP) nº 55 - só que ele já estava atuando como delegado de ensino na DREC. Sobre o princípio do Projeto Logos II, Fábio compartilha:

Você imagina o tanto de professor leigo que tinha aqui em Tangará. Se você for olhar, muitos professores que estão aposentando ou aposentaram nos últimos anos, eram um professores leigos nas escolas, setenta e tantas escolas (...)

Nossa! O Logos, olha, o número de professores. Eu fui professor da primeira turma, você sabe, e não era só a Tangará, porque nós atendíamos Denise, Afonso, Marilândia, Arenápolis, Nortelândia, Porto Estrela, Novo Olímpia e Barra do Bugres. Eram duzentos e poucos professores que faziam na primeira turma. Você imagina, duzentos e poucos orientados. Nossa, de uma vez só. Então, os encontros pedagógicos, nós tínhamos que fazer todo final de semana, porque não cabia no salão todos, então a gente organizava, era uma turma no final de semana, outro no outro, e para mim isso era extenuante, porque eu acumulava a função de OSD com a de professor da escola, né, durante essa primeira turma. Aí, depois que eu consegui que a Mika⁴⁸ ficasse com 20 horas, ela era professora de Educação Física, e aí que a Mika ficasse 20 horas comigo no atendimento aos professores e pra aplicação de provas (Fábio).

É salutar todo o contexto para compreensão da história e da relevância desse projeto federal na formação de professores em Tangará da Serra e região. Cícero, Jacira, Jesus e Pedro foram estudantes no Logos, Jesus iniciou em 1980 no Distrito de Progresso, mas optou por fazer o Magistério em turmas de férias em Alto Araguaia. Segundo ele, era mantido pelo governo do estado, assim mantinha sua renda ministrando aulas durante o ano normalmente. Apesar de cansativo, considerou mais vantajoso assim. Cícero conta que parou de lecionar para se dedicar às plantações, a motivação para retomar seus estudos deu-se pela facilidade do NP implantando na zona urbana de Tangará, bem mais próximo de onde residia.

Voltei em 89 por acaso num belo dia lá, eu estava trabalhando, acho que eu estava com meus irmãos, nós estávamos roçando, o meu irmão era presidente da comunidade e aí, numa dessas reuniões da paróquia da igreja, o pessoal da secretaria precisava de um professor para trabalhar com a

⁴⁸ Refere-se a Mika Hirota Tanaka, já falecida.

Educação de Jovens e Adultos. Na época não era mais Mobral, era outra nomenclatura que não me lembro agora. E aí, ele me falou se eu não queria. Daí, bom, não vai atrapalhar em nada à noite e, nessa época, coincidentemente nessa época, foi que tinha sido implantado o projeto Logos II. Meu sonho era concluir magistério pelo Logos II, que era uma maneira mais rápida de fazer isso (Cícero).

Assim como Cícero, Pedro viu a oportunidade de conciliar estudos com trabalho. Ele lembra que “Logos foi aqui mesmo é antigo NEP, né? A gente na época morava na São Jorge, então eu comecei a dar aula lá na Petrônio Portela Nunes⁴⁹, na zona rural, eu vinha para cá para fazer as provas, estudar, também não foi fácil”. Cícero lembra que tinha três chances para realizar as provas de uma disciplina, caso não alcançasse bom desempenho, bloqueava e tinha que começar outra disciplina, para depois retomar àquela anterior.

Fábio, enquanto responsável pelo Logos em seu primeiro Núcleo Pedagógico em Tangará, que estava situado no Distrito de Progresso, conta que, ao final de cada módulo, tinham lições para o aluno se preparar para a prova que era aplicada no NP. Essas lições, geralmente, compostas por 30 questões a cada fascículo requerendo, no mínimo, 70% de acertos para ser considerado aprovado. Caso não obtivesse êxito, poderia refazer em outra data.

De acordo com Fábio, tinham um código de identificação formado por três letras e três números, evitando, dessa maneira, que refizesse a mesma prova anterior e a aplicação em grupos que fariam em dias diferentes também seria outra avaliação, sendo este, um tipo de controle pedagógico. Essas provas vinham prontas, ficavam em um depósito em Cuiabá, dentro da Escola Estadual Presidente Médici⁵⁰. Os OSD retiravam e Fábio lembra que ia em seu automóvel Fusca até lá.

A fotografia da formatura da primeira turma do Logos II em Progresso conta com os professores Daniel (camisa branca), Mika (blusa branca) e o OSD, senhor Fábio Martins Junqueira (terno claro e gravata) (Fotografia 9).

Fotografia 9 – Formatura da primeira turma do Logos II (NP Progresso)

⁴⁹ Escola Estadual Ministro Petrônio Portela Nunes é uma instituição no referido Distrito, funciona como escola de tempo integral do campo.

⁵⁰ Desde 2021 a unidade se tornou a Escola Estadual Militar Dom Pedro II, gerida pelo Corpo de Bombeiros do Estado de Mato Grosso.



Fonte: Pioneiros de Tangará, s./d.

Valquiria, que atuou no Núcleo Pedagógico em Tangará, ressalta que o Logos não previa férias ou recessos, que era contínuo. Segue contando que os cursistas estudavam, faziam as provas, muitas vezes realizando até cinco provas em um único dia. Já para o estágio, apresentavam cadernos com os planejamentos e eram observados durante a regência.

Sobre os módulos, Cícero rememora que, enquanto aluno, lavrador, professor no período noturno e pai de família com três filhos, dos quais a mais velha tinha sete anos, estudava no horário de almoço na roça ou levantava de madrugada, desistiu e retomou algumas vezes. Até ser motivado pelos profissionais que atuavam no Logos e fazer grupo de estudos com colegas, pois existiam conteúdos muito complexos para acompanhar sozinho, terminou em agosto de 1989 e comenta que, em setembro ou outubro do mesmo ano, teve o concurso que ele passou.

O senhor Pedro lembra que atuava como professor em contrato temporário na rede estadual na época que fazia o Logos II, fez concurso em 1992 para monitor porque não tinha formação específica, concluiu em 1993, segundo ele, naquele tempo, monitor atuava tal qual professor sem distinção alguma. Assim “Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (Certeau, 2014, p. 95). O senhor Pedro denota que os cursistas buscaram táticas para alcançar escolarização e obter um vaga como professor via certame público. Na Fotografia 10, a apresenta-se o histórico escolar e o atestado de conclusão do Logos II, gentilmente cedido por Pedro e que exhibe a

modalidade suplência⁵¹ profissionalizante a nível médio com conclusão de 1º e 2º graus.

Fotografia 10 – Histórico escolar e atestado de conclusão do Logos II de Pedro

[illegible]

Fonte: Arquivo de Pedro Donizeti Furquim.

O NP do Progresso foi atuante de 1980 a 1990, totalizando 144 (17 do sexo masculino e 127 do sexo feminino) concluintes, o núcleo de Tangará se prolongou até 1993, quando encerraram todas as atividades desse projeto no estado de Mato Grosso, sendo mais 78 formandos (12 homens e 66 mulheres). Percebe-se a maioria de mulheres concluintes, em Progresso mais de 88% e em Tangará quase 85%, tendência mantida em todos os polos distribuídos pelo estado. Esses dados são consoantes aos estudos de Luz (2018), que analisou todos os 66 NP, sendo que seis deles não tinham registros de formandos; os outros 60 registraram juntos 7888 finalizantes, correspondendo a praticamente 92% de mulheres. Ser professora, nessa época, era desempenhar uma profissão que a sociedade aceitava para mulher, pois nem todas eram “bem-vistas”. Na maioria das vezes, a profissão era exercida em

⁵¹ Conforme a LDB nº 5692/1971, em seu artigo 24, o ensino supletivo terá por finalidade:

- suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Vide: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

consonância com outros papéis sociais mais atribuídos às mulheres, como ser cuidadora do lar e mãe, foi assim que muitas puderam incrementar a renda familiar (Luz, 2018).

Como o Projeto Logos II exigia muita autonomia de estudos por parte de cada indivíduo, de maneira análoga ao caso de Jesus, Jacira, que atuava a algum tempo nas salas de aula não achava compatível conciliar tudo sozinha, conforme seu desabafo:

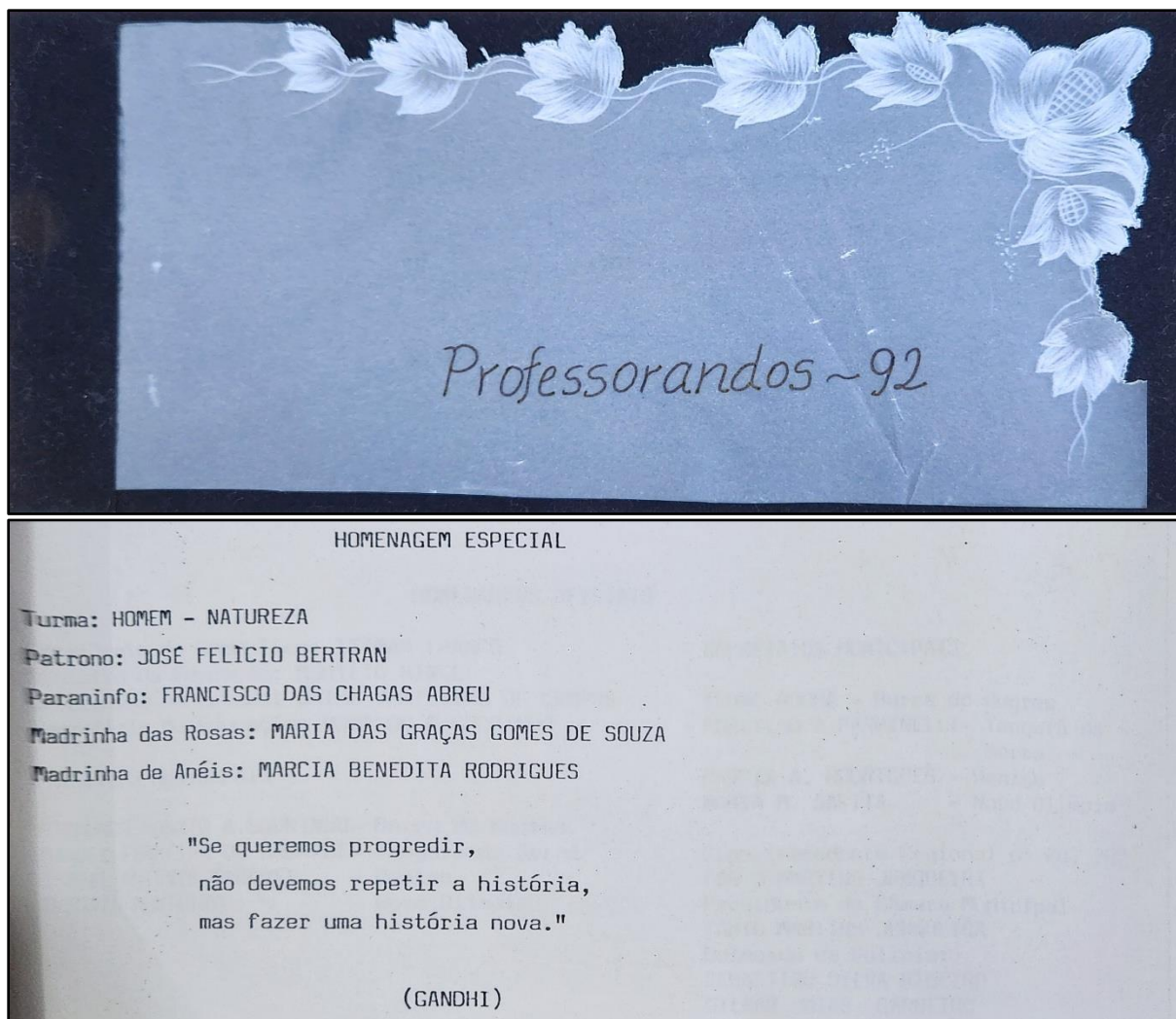
No Logos, mas não consegui me sair bem nele e não continuei, não fui pra frente. Aí o município entrou com um projeto de formação a longa distância, que era no período de férias. Aí eu entrei nesse projeto. Aí eu não fiz o segundo grau normal igual os outros, não. Eu falo assim que eu tinha muita vontade, eu tinha uma vontade louca de fazer o Normal. Muito, muito. Não fiz. Porque o estudo que a gente fez é como se fosse o Normal, só que ele foi a longa distância e em período de férias (Jacira).

O referido projeto se denominava Homem-Natureza, Jacira, até onde é sabido foi a única participante no polo de Tangará da Serra que se graduou posteriormente em Matemática. A entrevistada conta que as aulas ocorriam na Casa de Formação São Francisco de Assis⁵², ficavam concentradas de dez de janeiro até o final do mês de fevereiro. Trabalhava-se em sala de aula de março a junho, aplicando o que foi estudado e julho tinha um intensivo no mês todo, juntando-se a isso aulas intermediárias durante o ano letivo.

As pessoas que vinham de outras localidades ficavam alojadas ali mesmo porque as aulas iniciam às sete horas da manhã e não tinham um horário específico para acabar, terminando, muitas vezes, após 21 horas. Contudo salienta que valeu muito a pena, que colaram grau e fizeram uma festa. Jacira passou no mesmo concurso que Pedro em 1992, tomou posse na Escola do Corta Vara II - região da Gleba Triângulo. O convite da turma única do Homem-Natureza tem a capa feita em artesanato no papel vegetal e as outras páginas datilografadas, conforme demonstrado na Fotografia 11.

Fotografia 11 – Convite da turma do Projeto Homem-Natureza (1992)

⁵² A Casa de Formação São Francisco de Assis de Tangará da Serra, serve majoritariamente para retiros e outros eventos da Igreja Católica, por ser de propriedade dela. É um espaço que conta com instalações para estudos em grupos, ambiente para higiene e quartos para descanso.



Fonte: Arquivo de Jacira Pereira.

Consoante a isso, Rocha (2001) sublinha que a metodologia do Projeto Homem-Natureza era uma formação com duração de três anos, com foco em atividades interdisciplinares e voltadas para os interesses dos estudantes. Dessa forma, o projeto tinha um currículo mais flexível e adaptável para cada realidade com suas especificidades, visando maior envolvimento. Contudo não possuía um material, livros ou apostilas, somente o que os docentes levavam para demonstração.

A maior diferença para o Logos II, é que esse formato tinha uma turma de alunos, encontros regulares e reuniões intermediárias. Essas reuniões ocorreram em seis finais de semana durante o período do curso, para acompanhamento das lições como foram executadas. Logo, o vínculo entre cursistas e professores foi criado e nutrido no decorrer dos anos. Inclusive o coordenador do polo Tangará da Serra foi o professor Adavilso Aparecido Parpinelli, que era graduado em Matemática.

Jacira lembra-se carinhosamente da professora Maria Antonia⁵³, que ministrava a disciplina de Ciências. Ela fazia todos os alunos ficarem acordados de madrugada para olharem juntos os astros, analisarem e efetuarem cálculos, levava instrumentos e experimentos para a sala de aula. Ademais, cuidava dos alunos que não se sentiam bem, observava com atenção as que estavam gestantes, zelava pelo bem-estar de todos.

Discorrido sobre a formação a nível médio para os professores que não possuíam a habilitação necessária ou para os que não atendiam à exigência de ter habilitação em Magistério, a abordagem seguiu para o Ensino Superior.

Para Tardif (2013), o exercício docente tem uma relação direta com a experiência do/no trabalho. Assim, as formações são ressignificadas para atender às demandas alusivas ao trabalho, sejam de cunho mais administrativas ou pedagógicas nas salas de aula.

Na região, com poucas oportunidades conhecidas, as licenciaturas parceladas da UNEMAT eram uma opção de graduação quando foram lançadas no Campus de Barra do Bugres, a 80 quilômetros de Tangará da Serra. Dos entrevistados, três cursaram Matemática nesse programa: Cícero, Jacira e Pedro. O processo seletivo ocorreu em julho de 1994 e Jacira se interessou porque entendeu que o projeto era similar aos moldes do Homem-Natureza, com aulas durante as férias, mas segundo ela mesma não seria aprovada: “(...) ah, eu vou me inscrever, mas só pra se inscrever, né? E olha a loucura, eu desse tamanho, que essa minha possibilidade é quase nada. Falei não vou nem chegar perto, né?”, duvidou de sua capacidade, pois passou e fez a licenciatura. Cícero comenta que

É, a graduação foi um projeto da Unemat de licenciatura parceladas que iniciei em 94 e concluí em 99.

Eram tempos de sofrimento, um drama. Era... Você trabalhava março, abril, maio e junho. Em julho você ia para a faculdade, ficava o julho inteirinho, voltava, trabalhava agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro. Janeiro e fevereiro você ficava na faculdade. A ideia era o que você aprendeu lá na faculdade, você aplicar em sala. Muita coisa aconteceu, mas muita coisa ficou a desejar também, porque era uma experiência nova, né? Eles também não dominavam direito como é que ia ser, mas era interessante. Muita coisa de lá eu apliquei, por exemplo. O que eu aprendia de matemática, eu trazia para a sala.

⁵³ Através do convite de formatura foi possível a identificação do nome completo da professora, Maria Antonia Carnielli, porém não foram encontrados registros dela, nem no site da IOMAT, que tem registros disponíveis desde 1967 para consultas on-line.

Era mais voltado para a sala de aula. Eu tinha, por exemplo, os dois primeiros anos era a formação básica. A formação básica, pra você ter ideia, a gente teve uma cadeira de Matemática (Cícero).

Todos os interessados nessa proposta de estudos deveriam estar em atuação em sala de aula, era um critério para participar da seleção. A formação básica, denominada Etapa de Formação Geral Básica, comum para as três licenciaturas: Ciências Biológicas, Matemática e Letras, foi desenvolvida em cinco etapas com os graduandos de todos os cursos estudando juntos durante um ano e meio.

Enquanto na parte mais longa de três anos e meio, era denominada de Etapa de Formação Específica em Matemática. Salientava-se que, além dos períodos concentrados com aulas, durante o recesso escolar, existiam as intermediárias nos municípios nas quais os professores/estudantes residiam a fim de aprofundar e tirar dúvidas do que era estudado nas intensivas. Além das intermediárias, existiam os estágios, que foram observados pelos professores e, para encerrar, tinha a monografia, logo a duração completa foi de cinco anos (Sousa, 2009). Por conseguinte,

Para o Projeto Parceladas, o curso de Licenciatura em Matemática precisa romper com a visão de que o conhecimento matemático é para poucas pessoas. Assim, precisa considerar que a Matemática teve uma evolução histórica, promover as mudanças para romper com a visão de que há uma Matemática para o especialista e outra para o cidadão. Para começar as mudanças foram traçadas as seguintes metas para o curso de Matemática nas Parceladas: a) otimizar as condições para a apropriação; b) proporcionar ao licenciando, pela elaboração e construção do conhecimento, as condições para que ele aguace seu senso crítico e busque sua independência intelectual (Sousa, 2009, p. 38-39).

A proposição do PLPP intencionava que os professores cursistas aprendessem para além da teoria da Matemática. A metodologia era diferenciada mesclando prática com pesquisa, auxiliando no desenvolvimento das etapas de estudos, oportunizando momentos para pensar sobre a sua própria docência, e semeando a ideia da necessidade da formação contínua. Para isso, a experiência profissional era muito valorizada pelas partilhas entre colegas (Meneses, 2022). Porém, não foi bem assim que reverberou para os graduandos, conforme Cícero declara

(...) todo final de semana você tinha uma avaliação. Só que a avaliação era uma avaliação mais diagnóstica do que você fez e do que você não fez, se reunia num grupo ao redor de uma mesa, lá nós éramos em 120, três turmas, (...) cada um tinha que se pronunciar sobre a disciplina, sobre a semana, sobre o seu aprendizado, sobre o professor e aí, quando três, quatro falavam, os outros iam repetir a mesma coisa porque era muito cansativo, muito

desgastante, geralmente, sábado à tarde, porque isso era sábado à tarde. E aí, quando fosse tipo 5 horas, você tinha que sair pra vir pra casa, né? O meu drama maior ainda é que na época eu morava no sítio, quando eu chegava aqui, cinco e meia, seis horas da tarde, não tinha mais nada de carona pra ir pro sítio ou eu ficava aqui ou ia no outro dia, ou... às vezes, eu nem ia, mas foi muito cansativo (Cícero).

O PLPP foi uma ação entre UNEMAT⁵⁴, Governo Estadual e municípios que se dispuseram a ofertar formação adequada aos leigos em atuação. Como existiam deslocamentos até Barra do Bugres, as prefeituras arcavam com o transporte, o alojamento oferecido era em escolas, visto que as aulas aconteciam nos recessos. Como em todas as relações humanas, Jacira explica que eram muitas pessoas convivendo 24 horas por dia, algumas situações desagradáveis começaram a ocorrer. Além disso, na instituição, a estrutura era insuficiente, como os períodos de intensivo eram longos, não era nada cômodo. Conforme o tempo passou, Jacira e mais três colegas conseguiram um espaço minúsculo, oferecido gratuitamente por uma pessoa, compadecida ao observar o que estava acontecendo e por se tratar de adultos professores buscando qualificação no tempo que seria de descanso merecido por férias. O grupo, porém, de modo espontâneo, repassava um valor para custas com água e energia elétrica.

Em relação à alimentação, a professora lembra que na escola tinha uma cozinheira e que levavam mantimentos e depois, quando trocaram de local, optaram por pagar uma pessoa que entregava pronto no horário de almoço. Em relação ao jantar, comiam as sobras do almoço ou ocasionalmente, saíam para lanche. Porém, era habitual ter aulas até a noite.

Infere-se que os universitários desse programa tinham diversos obstáculos a transpor durante a jornada de estudos e, não somente correlacionados ao mundo acadêmico, já eram profissionais com inúmeras responsabilidades, tinham compromissos com suas famílias e toda uma vida pessoal para gerir, ainda assim, era preciso manter o equilíbrio, foco e dedicação porque, conquistar o diploma, significava possibilidades de melhorias. A narração de Jacira é bem nesse enfoque

Eu trabalhava de março a junho na escola. Julho, as aulas sempre voltam ou mais cedo ou vai até mais tarde. Eu saía, eu ia pra lá no dia 1º de julho e voltava no dia 30 e ia. Tinha muito para estudar e ficava na faculdade até tarde, porque aproveitava, os professores aproveitavam muito. Eu falo assim,

⁵⁴ Em colaboração com professores da Unicamp, Unesp, USP, UFSCAR, UFMT, UFRJ e UFRS, pois a UNEMAT ainda era uma instituição muito nova e que estava se estruturando (Albuquerque, 1997).

é de férias, foi de férias, mas eu falo assim, era bem puxado. Era muito puxado.

(...)É, chegou num ponto que eu falei, eu vou embora, eu não quero continuar aqui, eu não vou conseguir, como vou fazer isso se todo dia tinha aula? Aí juntaram, os meninos, as meninas, todo mundo e falaram “você não vai desistir, você não vai parar no meio do caminho, não”.

E aí, tinha um período intermediário, que era um final de semana, né? A gente fazia as aulas no decorrer de janeiro até o final de fevereiro. Dava dois meses certinho. Aí, a gente fazia as aulas ali. Daí ia até o final de junho e, nesse período, de março até junho tinha um intermediário, depois de agosto até janeiro tinha também um intermediário, aí como eu passei mal e eu tive essa crise, falei eu não vou voltar, aí eu falei não vou voltar mais e daí eu fiquei desesperada, aí na hora de voltar lá pro período intermediário e intensivo, me buscavam em casa. Mas a gente estudou. E foi assim. Foram cinco anos (Jacira).

Perceptível que os colegas de turma, de idas e vindas na estrada, de partilhas, apoio mútuo e solidariedade durante os cinco anos da graduação solidificaram os laços. O exposto por Jacira demonstra claramente esse vínculo, para permanecer e concluir um curso de Ensino Superior também se dá pela força das relações humanas. Por esse prisma, conforme Halbwachs (1990), a memória individual tem uma relação biunívoca com a memória coletiva através de vínculos afetivos e vivências em espaços comuns, tal qual os sujeitos que estiveram juntos fazendo Matemática PLPP. Ainda no quesito desafio, como seus contemporâneos universitários expuseram vários pontos sobre a jornada formativa, Pedro também comenta como foi a graduação

(...) era bem intensiva, não tinha férias, quando não estava em sala de aula, estava estudando na sala de aula e lá era de segunda a sábado, né? Corrido, puxado também, né?

Eu me lembro que os dois primeiros anos, 94 e 95, vinha de São Jorge, morava em São Jorge, né? Eu vinha para Tangará, tinha semanas que eu chegava em casa no domingo de manhã, vir no sábado à tarde da Barra para Tangará, aí não tinha ônibus pra ir pra São Jorge, só tinha um ônibus no domingo de manhãzinha, então ia pra casa de manhãzinha. No domingo à tarde, já tinha que voltar porque na segunda-feira de manhã tinha que estar aqui para pegar o ônibus para ir estudar, quase não compensava ir embora, isso foram 2 anos. Depois que eu vim para Tangará, que comecei a dar aula aqui, ficou um pouco mais fácil, mas ainda era puxado. Aula lá eram 3 meses, mas era intenso, (...) mas valeu a pena, sempre vale a pena e graças a isso, em 99 a gente se formou, né? (Pedro).

A ideia de ter um núcleo básico de disciplinas, nos primeiros meses da graduação, visava dar uma formação ampla para que os professores pudessem compreender a realidade em que estavam inseridos enquanto profissionais e tivessem como traçar estratégias para melhoramentos, sendo agentes de mudanças. Na parte específica, o anseio era dar subsídios para a prática pedagógica, prover meios para que o professor/aluno criasse o hábito contínuo de qualificação, uma postura

autônoma e crítica, aprender pela pesquisa, ser um orientador da aprendizagem em suas salas de aula, onde propusessem investigações e considerassem as experiências de vida dos estudantes (Albuquerque, 1997). Mediante essas expectativas postas em prática durante a graduação, Cícero discorre como se sentiu nesse formato planejado para a PLPP

Aí era assim, você, por exemplo, tinha a formação básica, mas era a formação voltada para as outras disciplinas. Daí teve ciências naturais, teve, duas ou três. Inglês, língua estrangeira, duas outras, acho que teve três. Teve iniciação científica, três ou quatro, mais ou menos isso, e matemática teve uma que foi a Maria Antônia, lá de Cáceres, eu não me lembro o nome dela. Ela trabalhou, ela não trabalhou o básico da matemática, ela trabalhou com experiência. O que ela trabalhou ali, de matemática, foi transformações de bases. Mas teve, acho que três disciplinas em inglês. Aí você tinha duas opções, inglês e espanhol. Optava por inglês e espanhol. E a forte mesmo era português. Física, acho que teve duas. E biologia, acho que teve duas ou três. Matemática não teve. Então, aí chegou a primeira disciplina de Matemática, Geometria Analítica. Não, não, perdão, não era Geometria Analítica, não, foi depois. Mas foi função, foi função, pra dar base pro cálculo 1, cálculo 2. Sempre foi o Eritácio. Daí chegou Eritácio falando de Geometria Analítica e de Função que eu não tinha visto nem falar, e não era só eu. Tinha um ou dois que tinha concluído o Ensino Fundamental Regular e esses um ou dois, alguns sabiam alguma coisa. E aí eu... só que eu cobrava, né? Daí eu quero saber, eu não estou sabendo, eu preciso saber e era assim, tá? Mas não tinha... raramente tinha um professor que dava aula que trazia uma apostila, que tinha o nome de apostila, pegava fragmentos de um livro ou de outro, dividia em grupos e os grupos iam estudar, resolver as questões. O Eritácio, no começo, como ele viu que não fluía, aí ele começou a dar aula. Mas não era permitido dar aulas. Pelo projeto, não era permitido. Era o professor que ia construir o conhecimento dele. Começou muito difícil (Cícero).

Jacira concorda com Cícero quando afirma que “eu sou sincera, eu não aprendi muito bem não”, quando se refere às disciplinas específicas da Matemática. Isso parece ter correlação quando Cícero coloca que “você não ia ficar retido, você tinha os conceitos, você era avaliado por conceitos”, pois existiam diversas atividades avaliativas: seminários, trabalhos, autoavaliações, participação efetiva nas aulas e tantas outras possibilidades que geravam o conceito do aluno, que era obtido de modo contínuo durante o processo.

Segundo os entrevistados, a última etapa antes do término do curso foi apresentar a monografia ou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A sugestão e que foi tratado no decorrer da graduação, é que deveria ser uma temática inerente ao seu cotidiano em sala de aula como professor. A partir dos sujeitos, os projetos desenvolvidos foram:

- Cícero Manoel da Silva: O ensino de geometria na 5ª série - uma abordagem Etnomatemática.

- Jacira Pereira: Números decimais: uma proposta didática para a 4ª série.

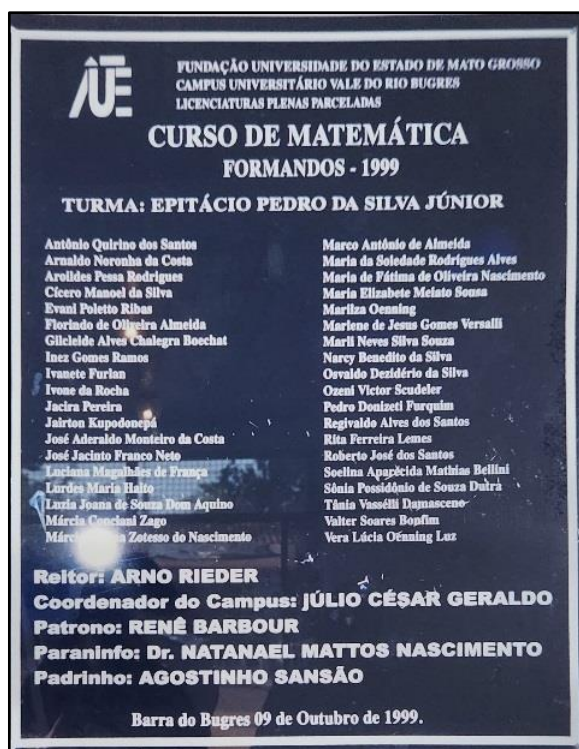
- Pedro Donizeti Furquim: A matemática na prática do funileiro.

Por meio dos títulos do que os sujeitos abordaram é visível que os temas eram atravessamentos de suas vivências, aplicáveis e de algum modo, significativos, harmonizando com o preconizado pelo formato do PLPP. A valorização dos conhecimentos dos leigos em atuação e o saber docente é “(...) saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

A formação sistematizada e formação experiencial de trabalho alinhadas, buscando uma formação integral dos professores que tinham uma bagagem rica, fosse como alunos, no contato com outros professores, nos saberes advindos de sua própria vida e através das trocas que se sucederam em todas as aulas que ministraram. Jacira mostrou entusiasmada a foto da placa de formatura de sua turma, o nome de turma é do professor Epitácio que ministrou a maioria das disciplinas específicas e para os entrevistados, conseguiu adaptar as aulas para as especificidades da turma tão heterogênea em conhecimentos (Fotografia 12).

Como o curso ainda não tinha reconhecimento, Jacira comenta que receberam uma declaração logo que concluíram e, assim, puderam elevar a categoria de “professor de 2º grau” para “professor licenciado”.

Fotografia 12 – Placa dos formandos PLPP em Matemática (1999)



Fonte: Acervo de Jacira Pereira.

E já no mesmo mês perceberam o aumento salarial e a valorização dos esforços de cinco anos sem férias, com muitos deslocamentos e dedicação para conseguir finalizar a etapa da Licenciatura Plena em Matemática.

Dado que muitos desejos são acalentados por anos ou décadas, apenas aguardando por uma oportunidade compatível com a rotina ou que pode se acomodar de algum modo entre as atividades que são desempenhadas, é salutar apresentar a manifestação de Zélia: “quando foi 2010 eu fiz matemática, meu sonho era fazer matemática, só que foi à distância, uma vez por semana na antiga FTC⁵⁵, uma faculdade da Bahia”. Assim, a concretização exigiu bastante, a começar pelo deslocamento de mais de 60 quilômetros até a zona urbana e conciliar com a docência, bem como atividades da vida. Zélia comenta que, como ela já tinha Pedagogia, cursada no formato 100% presencial, ajudou bastante. Além do mais, ela sempre se empenhou em seus estudos porque gosta de aprender, porém o formato EaD exige muito do estudante, em termos de organização e dedicação, mas a realização é notável ao ouvi-la contar que seu TCC teve mais de 144 páginas e que quis fazer Matemática desde que frequentou, como aluna, o Fundamental II. Zélia cita

⁵⁵ Faculdade de Tecnologia e Ciências que teve um polo em Tangará da Serra – MT.

a Professora Laura, docente da disciplina como uma inspiração, rememora como marcante as regras que aprendeu com ela e nunca mais esqueceu. Afinal, todos os que não tinham ainda, alcançaram o tão almejado diploma de Ensino Superior, agora o foco vai para as formações continuadas.

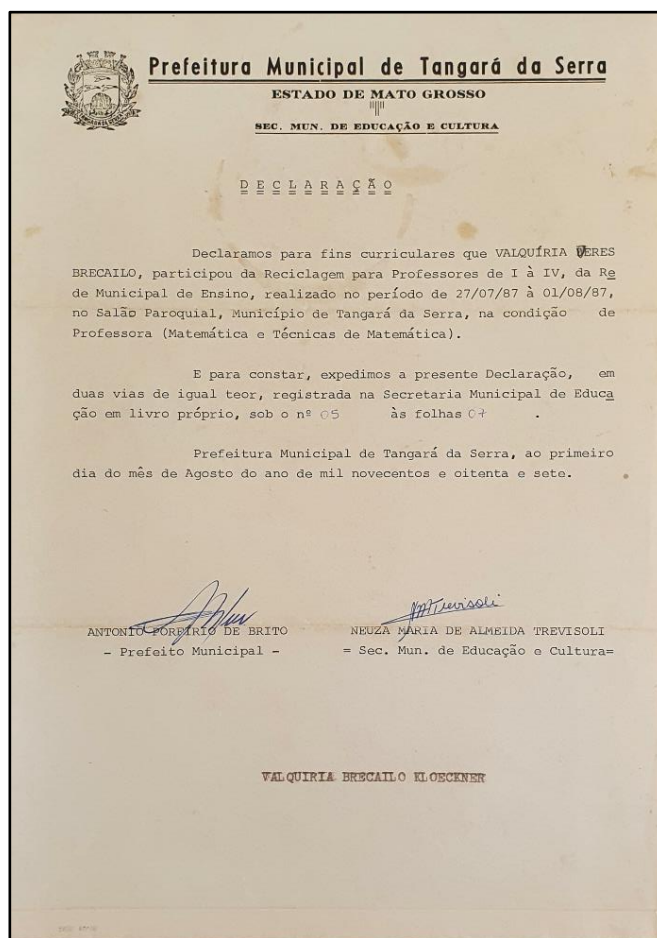
A priori, de acordo com os sujeitos da pesquisa, os únicos encontros que existiam eram antes de iniciar o ano letivo, durante a Semana Pedagógica. Jacira comenta sobre “falar da organização de tudo, da escola, da... Da formação dos alunos, preparação de diário, de material, né, preparação de tudo. Então, eles passavam tudo assim, daí dava uma formação, né?”. Pedro contribui dizendo que, no início de sua carreira não tinham cursos, somente na Semana Pedagógica mesmo, que quem estava no interior, como no caso dele, tinha a dificuldade de deslocamento, mas que modo geral eram poucas oportunidades para realizar cursos. Carmen reitera que “Só na década de 90 começou a ter cursos. Antes não tinha essas coisas, não, assim, só dava aula mesmo”.

Enquanto Gilberto lembra que, após uns cinco anos que estava em Tangará, no início da década de 1990, foi a Cuiabá em algumas ocasiões participar de cursos, também a Diamantino⁵⁶ e que, depois de anos, receberam algumas formações com a equipe da SEDUC-MT no próprio município. Para Zélia que se manteve por toda a carreira atuando na zona rural, os primeiros cursos os quais teve acesso foram quando foi coordenadora, a partir de 1996, sendo que por vezes passava a semana toda em formação.

Valquiria recorda que, em 1987, foi convidada para aplicar um curso sobre Matemática para os professores da rede municipal de ensino que atuava no Ensino Primário. A professora relata que montou uma apostila e enaltece que “foi uma experiência magnífica, eu me senti o ó. Eu estava aprendendo matemática, eu aprendi muito mais que eles, o maior aprendizado é de quem ensina”. Gentilmente permitiu o registro fotográfico que comprova sua participação, demonstrado na Fotografia 13.

Fotografia 13 – Declaração como ministrante de curso

⁵⁶ Em torno de 150 quilômetros de distância de Tangará da Serra – MT.



Fonte: Arquivo de Valquíria V. B. Kloeckner.

Nesse contexto, Roseli relata acerca da formação que era dada pela UFMT no começo da década de 1990, denominada UNESTADO – a Universidade nas cidades. Os professores se deslocavam de Cuiabá para Tangará e traziam oficinas, palestras e cursos. Ela afirma que os professores recebiam muito bem, participavam muito, trocavam experiências, criavam materiais juntos. Cícero também destaca a atividade UNESTADO

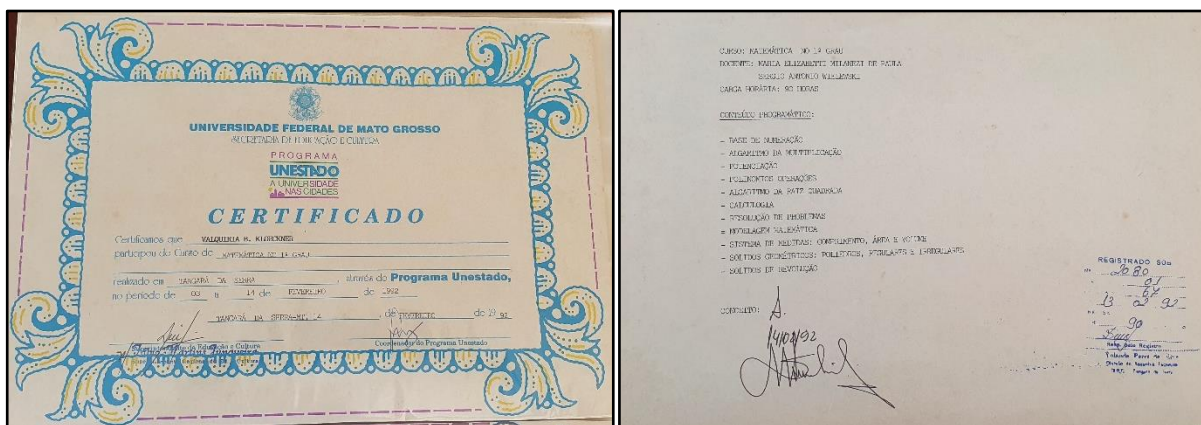
A UFMT, ela tinha os programas de extensão. Então esses cursos de formação, geralmente eles eram ofertados pela UFMT então no início do ano. Dentro desse programa de extensão, eles se deslocavam para os municípios e ali eles faziam programas de formação geralmente atendendo o pessoal do nível 1, que na época era da primeira à quarta série. Então tinham programas de alfabetização, era o que eles primavam mais, a formação era nesse sentido. Mas todo mundo participava porque contava a pontuação, eles já contavam desde aquela época. E eles não perdiam a validade, como perdem hoje. Até uma determinada época contavam todos os certificados, depois que o passar do tempo é que se alterou isso. Bem mais tarde, a SEMEC começou a pensar em alguma coisa (Roseli).

A importância dos certificados pauta-se no sistema de pontuação para classificação na escolha das aulas/turmas, que era por contagem das horas de cursos, conforme Cícero enfatiza, antes não “perdiam a validade”. Qualquer curso realizado seria computado independente do ano de realização. Porém, mais adiante, só seriam considerados os cursos realizados nos últimos três anos.

Valquiria exibiu, no dia da entrevista, pastas cheias de certificados e afirmou a importância de deixar organizado para facilitar na época da contagem dos pontos, inclusive nos mostrou o certificado de conclusão do projeto da UFMT, conforme demonstrado na Fotografia 14.

O Programa UNESTADO previa diversas ações como: ciclo de palestras/seminários, atividades culturais e de lazer, mostra científica, minicursos, capacitação, divulgação, graduação emergencial e educação ambiental⁵⁷. Em Tangará da Serra, foi desenvolvida a modalidade capacitação com cursos de atualização com 90 horas/aula que objetivavam a oportunidade de capacitação, melhorias para professores e conseqüentemente para os alunos.

Fotografia 14 – Certificado do Programa UNESTADO da UFMT (1992)



Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Klockner.

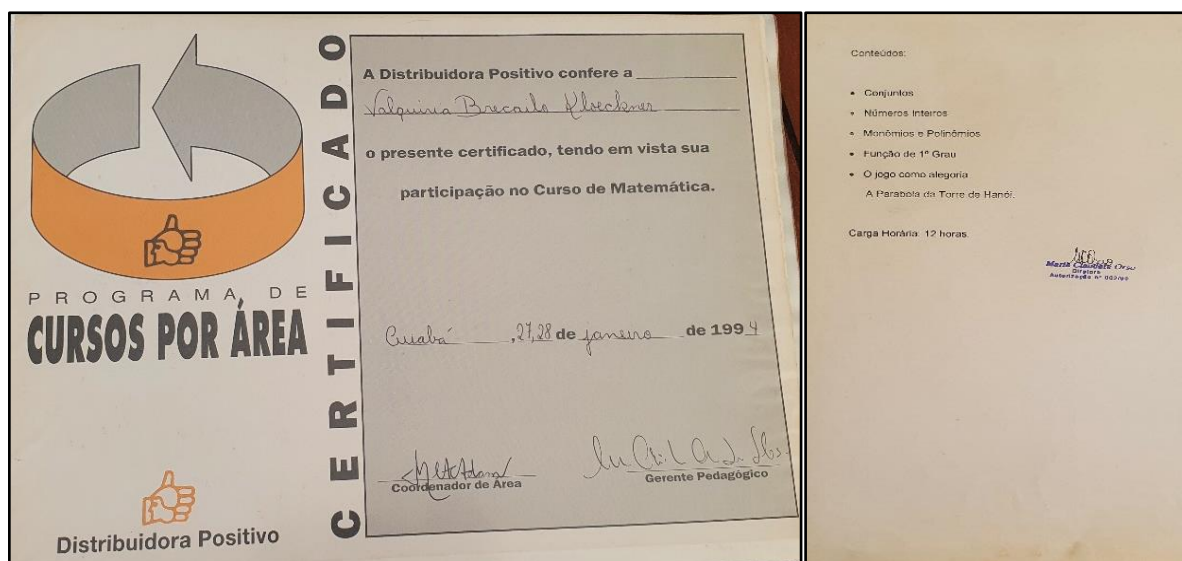
O curso descrito no certificado aconteceu dos 03 a 14 de fevereiro de 1992, os professores ministrantes do curso foram Maria Elizabeti Milanezi de Paula e Sergio Antonio Wielewski. Os assuntos abordados foram: sistema de numeração,

⁵⁷ Tais informações do Programa UNESTADO da UFMT foram localizadas no Projeto de Lei nº 022/1990 da parceria com a Prefeitura Municipal de Barra do Garças/MT, disponível em: <https://www.barradogarcas.mt.leg.br/leis/projetos-de-lei/projetos-de-lei-executivo/projeto-de-lei-executivo-1990/projeto-de-lei-ndeg022-1990-de-autoria-do-poder-executivo-municipal/@@download/file/PROJETO%20DE%20LEI%20022%20-%201.990%20-%20EXECUTIVO%20-%201322-90.pdf>

multiplicação, potenciação, raiz quadrada, resolução de problemas, modelagem matemática, sistemas de medidas, sólidos geométricos e de revolução. Valquiria atuava em instituição particular, na Associação Tangaraense de Ensino e Cultura⁵⁸ (ATEC), onde o sistema apostilado adotado oferecia cursos para os professores. Ela foi até Curitiba participar de formação e, posteriormente, repassou aos colegas de colégio as informações.

Com o passar dos anos a editora manteve cursos em Cuiabá para que o deslocamento fosse menor e todos os professores das unidades credenciadas pudessem estar presencialmente. Após alguns anos, Valquiria relata que Tangará recebia os professores formadores. Na sequência, um certificado recebido por Valquiria em formação pela escola privada, tendo como conteúdos registrados: Conjuntos, Números Inteiros, Monômios e Polinômios, Função de 1º Grau, O jogo como alegoria: a Parábola da Torre de Hanói

Fotografia 15 – Certificação de curso de Matemática (1994)



Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Kloeckner.

O conceito de alegoria, expresso no verso do certificado como conteúdo tratado no curso de Matemática, é discutido por Nilson José Machado no livro *Matemática e Educação: alegorias, tecnologias e temas afins*, cuja primeira edição foi lançada em 1992 e teve várias tiragens em anos seguintes. De acordo com o autor, alegoria é “a

⁵⁸ Completou 40 anos de fundação e atualmente é parte da rede de colégios La Salle, sendo conhecida como La Salle ATEC.

presença do sentido figurado em contextos matemáticos, se não é regra, nem de longe constitui exceção, podendo exercer relevantes funções no desempenho de tarefas docentes” (Machado, 2002, p. 10). Então, usar uma linguagem figurada e/ou exemplos cotidianos para explicar de modo que o estudante possa compreender e associar conteúdos, pode facilitar a introdução da linguagem matemática formal e os jogos são estratégias que contribuem de modo alegórico, tanto que no item 5.3 algumas aplicações que os entrevistados compartilharam que empregavam jogos com cunho didático.

Diante do exposto, foram conhecidos os caminhos que levaram os sujeitos que ainda não tinha formação profissional, mas que conquistaram e o surgimento de cursos para manter uma formação continuada que correlaciona ao que Freire (1996) retrata que ensinar exige a consciência do inacabamento. Isso se conecta com premissa de que professor deve assumir a postura de permanecer se atualizando, “(...) a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que se constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (Tardif, 2014, p. 234). Os sujeitos, por meio das falas e documentos apresentados, mostraram-se conscientes da importância de continuar estudando. Na próxima seção, encontra-se o ensino da Matemática em destaque, as partilhas que os sujeitos fizeram acerca da professoralidade.

6.3 ENSINO DE MATEMÁTICA

Para começar, diversos trechos nas entrevistas chamaram a atenção, despertaram emoção e causaram reflexão. Um deles, dito por Valquiria, fala sobre a matemática: “(...) eu acho que a matemática é o que você renova todo dia, ela é sempre do mesmo jeito, mas você renova o jeito de explicar, porque ela permite, porque o mundo vai mudando, as coisas vão se transformando, os interesses das pessoas”. A matemática está presente no desenvolvimento do mundo, é possível aplicar cálculos, medidas e raciocínios lógicos, de alguma forma, em tudo. Lecionar Matemática é se confrontar com o exposto por Cícero

Quando você chega no primeiro momento, é aquela questão, se você fizer uma enquete com 30 alunos, 25 dirão que não gostam de matemática. Quando você perguntar por que não gosta respondem que não entenderam,

não aprenderam, não gosto. Com o passar do tempo você vai mostrando que não é tão difícil, que não é um bicho de sete cabeças e quando chega no final do ano, tem aluno que chega e diz ‘professor, agora estou começando a gostar’ (Cícero).

Talvez, uma das razões, tenha ligação com o que é abordado por Valquiria de que “os professores de matemática, como de todas as áreas das exatas eram tidos como autoritários, então, eu queria ficar no intermediário”, e pode ser que isso tenha ficado interiorizado no imaginário brasileiro até os dias atuais. Na REMT foi publicada a matéria “Autoritarismo no ensino de Matemática”, ou seja, era um assunto que circulava entre a comunidade estudantil, porque foi abordado em uma publicação de relevância estadual para o público do Magistério, em um trecho traz “A educação baseada em autoritarismo não possibilitava a formação de um indivíduo dinâmico e criativo capaz de se adaptar e atuar sadiamente em seu meio” (p. 43) e ainda ressaltava que um professor de Matemática com maiores índices de reprovação seria considerado como mais responsável no ensino (Mato Grosso, 1983a).

A partir desses excertos, encaminha-se o panorama do ensino de Matemática, pormenorizando os materiais, avaliações, recuperação, reprovação, Movimento da Matemática Moderna, olimpíada e outras circunstâncias que os sujeitos apresentaram. Uma possível constatação que se faz, é que os dez professores entrevistados, em suas falas, demonstram vocação para exercer o ofício docente, seja porque desde pequenos tinham essa vontade ou quando maiores que tiveram outras experiências de trabalho, mas voltaram para a sala de aula, fizeram formações e tiveram uma carreira na profissão. Como Jesus conta do empenho pessoal para iniciar seus estudos, o apoio familiar e quem foram seus primeiros alunos, quando era apenas uma criança

Ser professor foi a minha inspiração. Está nisso dizer o porquê de eu ser professor aqui, eu com 9 anos de idade estudava na escola de 1 a 4, mas era 14 quilômetros de distância e eu ia num animal, a cavalo, mas não tinha arreio, então o suor do cavalo deixou uma mancha na minha perna que não dá pra gente gravar aí pra você verificar, mas eu tenho a mancha do suor na minha perna. E eu chegava à tarde e os coleguinhas trabalhavam na roça com seus pais, mas o meu pai se dedicou muito nessa parte e me inspirou muito a estudar. Ele fez tudo isso, nós vendíamos frango, nós vendíamos galinha, dúzia de ovos pra comprar caderno, que o estado não dava naquele tempo. Então eu lecionava assim, na minha casa eu ensinei meus coleguinhas a assinar o nome, então eu tive inspiração pra ser professor assim, então chegando aqui com todas essas experiências de ser professor por dois anos, já tinha lecionado no supletivo, no Mobral antes, então isso daí me deu essa inspiração para trabalhar como professor por amor (Jesus).

A entrevistada Carmen lembra que tinha muita vontade de ser professora, mas no distrito que residia não tinha como continuar seus estudos. Então, em uma reunião familiar de fim de ano, um tio resolveu levá-la para fazer o exame de admissão e morar com a família dele em Itaperuna no Estado do Rio de Janeiro. Ela obteve nota para ingresso no ginásio, na sequência fez Normal e entrou na faculdade de Matemática. Não foi fácil concretizar o sonho de ser professora, mas foi a profissão que possibilitou seu sustento e o crescimento profissional. E os primeiros passos em um novo lugar podem gerar um susto que fica nas memórias até hoje, para Gilberto foi assim

No primeiro momento, eu lembro como se fosse hoje, no primeiro momento que eu passei um exercício na lousa lá, eu acho que naquela ânsia de mostrar serviço, eu dei um fora e um aluno falou “esse professor, meu Deus do céu”, mas eu estava seguro, porque eu dava aula no Paraná e a coisa foi desenvolvendo de maneira que a gente chegou a ficar todos esses anos em uma boa tranquilidade (Gilberto).

Para Tardif (2014), os saberes dos professores vêm dos próprios saberes, das relações na escola e na sala de aula, da socialização, dos conhecimentos sistematizados oriundos das formações iniciais e continuadas, dos recursos que tem para desenvolver o trabalho, das legislações em vigor, das normas instituídas na unidade, das trocas com os companheiros de trabalho, das vivências em sala de aula, entre tantas outras nuances que podem impactar nos modos de lecionar. Existem conexões do que Tardif propõe de modo amplo, sobre os saberes dos professores. Fiorentini (1995) dispõe, especificamente, sobre o ensino da disciplina de Matemática “(...)sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino da matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem”. Ainda sobre reflexões do início da carreira, Cícero coloca

Então, na minha primeira experiência era ensinar do jeito que aprendi. Eu sempre tive bons professores de matemática, inclusive nas séries do ginásio que eu estudei, tinha um professor que era excelente, o pouco que aprendi, foi com ele. Mas, por exemplo, você vai trabalhar dentro de uma determinada linha metodológica A ou B, você não tinha orientação para isso. Essa formação eu fui ter já na universidade e na pós-graduação, que aí você trabalhava dentro da linha de resolução de problemas ou da Etnomatemática ou da História da Matemática, mas com relação às secretárias de educação, não tinha nenhuma sustentação, nenhuma orientação (Cícero).

Destarte, ao analisar a História da Educação Matemática, pelas fontes que foram obtidas, observa-se a matemática que foi ensinada na escola, de que modo os

professores ensinaram a matemática científica, ou como Miguel e Miorim (2002) conceituam como “a matemática dos matemáticos”, passando pela compreensão do conhecimento matemático e as possíveis correlações que os estudantes fazem aplicando o que entenderam das aulas de Matemática.

Assim retrata Julia (2001, p. 13) que, para compreender a cultura escolar da época é imprescindível verificar a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço”, pois para escrever a História da Educação Matemática é preciso entender a cultura escolar existente. E, para tentar entender, os depoimentos dos sujeitos auxiliam a percepção dos aspectos inerentes às suas experiências como professores. Jesus ressalta que se considera um orientador da aprendizagem

Alunos são muito mais inteligentes que nós, eu digo que eu aprendi muito com meus alunos, eles foram os meus professores. Eu não fui professor de aluno, eu fui um orientador, eu nunca me chamei de professor, eu fui um orientador para o aluno, como é que ele ia usar os recursos para ele estudar aquilo que estava contido naquilo que ele tinha que saber, mas não que era eu que estava ensinando o que ele fazia, eu não me via como professor, eu me via como orientador do aluno, mas o professor era o aluno que foi meu professor, porque eu sabia que estava trabalhando mais correto ou não. Justamente eu fiz isso, eu trabalhei dessa forma, eu não sei explicar assim didaticamente isso como vai encaixar nas nossas normas e regras da educação, eu sei que tem, mas hoje eu estou desatualizado, não sei onde se localiza isso (Jesus).

No decorrer das entrevistas, no contato com cada um dos professores, vários instantes chamaram a atenção. Os pontos que contemplam superações das adversidades para estudar, para ensinar e as alegrias através da realização profissional que reverbera na vida pessoal. Zélia coloca que as saudades que sente dos alunos e das salas de aula remontam ao melhor tempo da vida, de perceber que as cobranças e os esforços valeram a pena, tanto que frisa “se eu tivesse que hoje escolher uma profissão, eu seria professora de novo eu sei com certeza (...) eu seria com todo o meu coração professora de novo, é muito bom, eu me realizei”.

Pedro também se diz satisfeito: “então, teve todas essas coisas eram difíceis, mas de qualquer forma valeu a pena. Os alunos se deram bem na vida, um pouquinho, assim, ajudei, está bom, tem alguma coisa minha ali, aí é o professor, ele se perpetua, né?”. Cícero afirma com emoção: “É, mas eu faria tudo de novo!”. Professor Gilberto compartilha a sua satisfação “O que eu tenho a dizer é que, se voltasse atrás, eu faria tudo de novo. A educação, para mim, eu me sentia realizado quando eu via que o aluno aprendia”.

Ao acessar as memórias, Valquiria trouxe uma fala da sua professora Cleusa, da disciplina de Didática, de quando cursou Magistério: “só existe aprendizagem quando há mudança”. Valquiria foca dizendo que acessou essa máxima constantemente durante o exercício da profissão, que, se não teve nenhuma modificação, não houve aprendizado.

Em diversos momentos nas gravações são perceptíveis as falas de reflexão. Os entrevistados estão alicerçados em bons professores que tiveram ou em suas próprias práticas, das relações que estabeleceram enquanto profissionais, seja com seus pares e/ou alunos e, principalmente, como docentes, por meio do convívio por anos e anos com a disciplina que dedicaram durante toda a carreira, a Matemática.

Machado (2002, p.13) aponta que “(...) estabelecimento de pontes entre diferentes contextos, na iluminação de relações estruturais que subjazem, a despeito da diversidade dos campos semânticos, que a metáfora se afigura como instrumento fundamental”, que se conecta a um trecho mencionado por Roseli ao exaltar a importância de compreender a linguagem matemática e suas complexidades

A matemática é complicada, é difícil até você é começar a entender o porquê das coisas. Por que na Língua Portuguesa tem aquela tem aquela questão dos signos e os significados, né? Então, por exemplo, na Língua Portuguesa se você falar mesa, já imagina o que é uma mesa, lembra da mesa da casa, da mesa da sala de aula. Agora na Matemática, você tem várias formas de representar, por exemplo, se você falar assim adicionar, somar, acrescentar tem várias palavras que tem essa operação que tem um sinal, o aluno precisa ter um conhecimento linguagem matemática bem maior. Lá no enunciado do problema se ele não entender, por exemplo, produto, não vai saber passar para um símbolo matemático e tão pouco para a linguagem matemática. Por isso que a Matemática é realmente, ela é mais complicada de se entender, tem até aquela sucessão, a sequência, eu acho que é uma dificuldade está em ligar, às vezes, na sequência como vai ser se esse é o aluno conhece as palavras. Toda vez que apareceu assim o produto ou resultado ou fator, bom ele compreende total, ele sabe o que que isso significa dentro da Matemática, aí depois da ação acontece, mas se ele desconhece essa linguagem, não sabe como representar, tem símbolos, como que ele vai dar uma sequência? Como é que vai resolver o cálculo ali? Você não consegue transferir, então realmente precisa um pouco mais de aprender os sinais, de interpretação e de conhecimento dos termos. Eu não sei se é bem essa palavra aqui um signo tem vários significados, talvez esteja falando errado, na Matemática um signo tem vários significados, essa relação signo é um concreto que você está dizendo significados, né? (Roseli).

Da importância da compreensão da linguagem matemática e também da preocupação de que é necessária uma base sólida para construir o percurso da aprendizagem em Matemática, Jesus destaca que “o ponto-chave para trabalhar eram as quatro operações”, o domínio da tabuada e entender o que é aquela multiplicação,

a conexão entre adição e subtração, adição e multiplicação, multiplicação e divisão, além de que ter toda essa base facilitaria a introdução dos Números Inteiros, as noções que são ministradas no início do Ensino Fundamental II e que tem papel essencial para o restante da vida estudantil. Também salienta que não tem visto mais o ensino de Números Romanos, segundo ele é um conhecimento que precisa ser trabalhado para o melhor desenvolvimento dos alunos.

Em contraposição ao autoritarismo associado ao professor de Matemática, aparenta repercutir de outro modo, ou pelo menos, dá uma impressão de ruptura com tal padrão que fora exposto por uma entrevistada.

Ouvindo a narração de Jesus, a sensação é de tentar aproximar o estudante da Matemática e o professor da disciplina, quando ele afirma que “o aluno que não sabia, eu estimulava aí é que entra a minha forma de conquistar o aluno, aí eu fazia e mostrava pra eles, citava alguns exemplos, ele foi abrindo a memória com isso daí o aluno crescia”. Nesse excerto, o sujeito rememora que oferecia oportunidades para que o estudante compreendesse a tabuada, as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), frações e as operações com frações, Geometria e Números Inteiros.

Jesus comenta como trabalhava o cálculo de áreas e conversões, mesmo sem muitos recursos, explicita que era utilizado o que tinha e assim, aprendiam a dominar o que era importante na vida. Por exemplo, menciona Jesus “nós pegávamos uma trena e medíamos em volta do colégio e fazíamos um cálculo”. Conhecedor de que a medida de terra mais frequente à época era o alqueire propunha a prática com conversões, assim, sentia que preparava o aluno para compreender cálculos envolvendo todos os quadriláteros, triângulos, círculos, dentre outros polígonos e incluía as noções de metros cúbicos na sequência. De modo que o professor salienta

Eu procurei implantar isso na vontade do aluno, tanto que tinha aluno que não podia nem falar da Matemática que ele tinha medo. Eu vi aluno chorando na sala de aula logo de início porque os pais diziam que se ele não aprendesse, os pais prometiam aquelas coisas difíceis e eu dizia pra eles que não era bem assim, poderiam ficar tranquilo que eu também não sabia e aprendi, então também não sabia e aprendi: “eu também não sabia, eu era que nem você, eu tinha medo também”. E então eu me punha no lugar dele. Então eu começava a trabalhar com os que tinham mais facilidade e falava pra ele: “venha observando”, depois eu colocava um mais simples pra ele ir fazendo e foi assim que eu fui trabalhando com a área da Matemática (Jesus).

Ao afirmar para a classe que a Matemática era algo alcançável, o professor precisou vencer os próprios medos para dominar a disciplina, e assim pôde ser um fator propulsor para o estudante. A REMT sugere que um caminho para ensinar os conteúdos seria “deflagar ideias matemáticas” incentivando a ter oportunidade de dialogar, testar, associar e construir seus conhecimentos através de descobertas, constatações que os alunos podem chegar com auxílio do professor (Mato Grosso, 1983a). Promover associações entre conteúdos da própria Matemática, trazer uma abordagem histórica e inserir dados cotidianos foram as estratégias que Roseli trouxe ao dialogar sobre o ensino da disciplina. Assim, denota um afeto pela área ao adjetivá-la como fantástica:

É claro que, na sala de aula, a gente relata assim antes de iniciar qualquer conteúdo, geralmente, a gente faz um breve relato histórico de compreender que surgiu, o porquê daquilo ali, até mesmo para poder entender porque estudar aquilo ali. Por exemplo, no Ensino Médio trabalhar P.A. e P.G., a gente puxa ali o gancho da Matemática Financeira, Juros e Juros Compostos, tem os dados dos lucros de bancos, hoje disponíveis e pode relacionar tudo junto ali, pega outro espaço, a porcentagem regra de 3, a fração trabalha tudo junto. A Matemática é fantástica porque relaciona tudo, é compreensível (Jesus).

Acerca das singularidades que o exercício da profissão oportuniza durante as aulas de Matemática e o contato com estudantes, denota-se que, mesmo que os professores da disciplina fossem vistos com mais severos. Entretanto, os relatos e evidências apresentados durante as entrevistas revelam fatos que indicam um rompimento com tal padrão.

O Professor Jesus conta que carregava uma famosa agenda preta para anotações da organização das aulas e apontamentos dos pontos conquistados pelos alunos. Quando um estudante alterava um pouco o comportamento, ‘fazia de conta’ que tecia considerações, mas não escrevia nada e lembra que imediatamente a conduta adequada era retomada. Ainda aborda que nunca precisou exceder no rigor com o trato ao alunado, pois, por não ter professores que foram acessíveis e próximos - além aplicarem castigos físicos - ele não quis reproduzir o que passou na escola. Optou por ser sincero e desenvolver uma relação que categoriza como amizade

Mas eu nunca precisei suspender um aluno de sala de aula, eu nunca dei um tapa em um aluno, eu nunca coloquei um aluno de joelho como eu fiquei quando eu fazia até a 4ª série. Essas coisas me doeram bastante e eu não fazia isso para os meus alunos, fazia por amor. Agora uma das coisas que fez eu ter assim a felicidade de ser bem aceito é que eu não mentia, se eu dissesse para um aluno que aquilo valeria nota, valia. Então, se precisasse de corrigir ele pela nota, eu corrigia, ele via então que pesava um pouco para

poder ser aprovado. Então com essa forma de trabalhar, eu conquistei muito os alunos que pegaram amor também na minha pessoa por eu não mentir pra eles, eu também muito amigo, porque eu não tive professores amigos quando eu era pequeno, e isso me deixou falta, e por essa razão eu amei muitos os meus alunos e amo até hoje (Jesus).

Todo profissional carrega consigo memórias das pessoas que fizeram parte da trajetória, os professores rememoram estudantes e situações que deixaram marcas. Carmen lembra do aluno Welliton Fernando Mega que posteriormente se tornou professor de Matemática. Chegou a ser servidor efetivo no quadro docente da rede estadual, mas infelizmente faleceu no ano de 2012.

Carmen conta uma história sobre esse aluno. Ela disse que não sabe por quais razões, no 2º ano do Ensino Médio, ele e seu grupo tiraram nota baixa em uma avaliação de probabilidade. Então fizeram uma proposta para ela, enquanto professora. Eles gostariam recuperar a nota e que, para tal finalidade, dariam uma aula sobre o conteúdo que foram mal. Quem ‘encabeçou’ a proposta e a aula foi Welliton, que era o líder de turma. A profissional resolveu aceitar o pedido dos alunos, dividiu grupos e marcou a apresentação para as aulas da semana seguinte.

Para a surpresa da professora, eles foram preparados! Muito organizados, levaram listas de exercícios para desenvolver, tiveram didática, enfim, todos os grupos se saíram bem. Na opinião da entrevistada, foi uma ótima experiência, pois eles lançaram um desafio de forma que ela não estava habituada a trabalhar e os resultados foram além das expectativas, impactando de modo positivo. De modo que ela lembra claramente da situação.

Dos feitos que os entrevistados relatam e das contribuições que trouxeram para a Matemática, Roseli compartilha que atuou na DREC em Tangará da Serra, como responsável pela área da Matemática e implantou a primeira Olimpíada de Matemática da região, na qual outro entrevistado, senhor Fábio, trabalhou como delegado de ensino. Ela afirma que “a primeira olimpíada de Matemática eu tenho registrado, aconteceu no mesmo dia e no mesmo horário em Tangará, Campo Novo, Nova Olímpia e nos distritos com a participação de todos os professores de Matemática”. Os professores colaboraram encaminhando as questões e foi construído um banco de dados. A seleção para a prova foi feita em cima desse acervo e a DREC viabilizou todos os materiais para aplicação nas escolas.

Cícero afirma que gostava de trabalhar com dobraduras, Torre de Hanói⁵⁹ e mapas mentais. Coloca que: “depois fui entender o que era tema gerador, pensava num tema, discutia com os alunos e os alunos iam falando, aí você ia criando tipo um mapa mental, daquele mapa mental você produzia um texto e tirava os conceitos”. Torre de Hanói também está presente em um certificado (Fotografia 15) de Valquiria, como estratégia de jogo para o ensino de Matemática.

As alegorias no ensino de Matemática, por meio dos jogos, podem aliar sentido lúdico e didático, enfrentamento dos desafios que surgem e desenvolvimento de estratégias durante o jogo que podem preparar o aluno para avaliações, bem como para atividades da vida cotidiana que exigiam tomada de decisões (Machado, 2002).

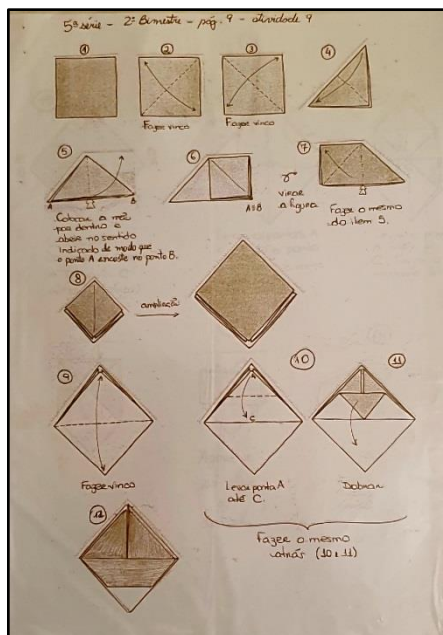
As dobraduras, também conhecidas por origamis, apontadas como práticas desenvolvidas pelos sujeitos, explanam vários aspectos da Geometria e podem ter um viés lúdico. Delas podem ser obtidas diversas representações como flores, animais, aviões e tantas outras possibilidades, além de favorecer uma aprendizagem diferenciada, permitem uma conexão com outras disciplinas em uma ação interdisciplinar.

A Fotografia 16 ilustra uma atividade que Valquiria tem guardada e foi registrada para essa pesquisa. A imagem mostra que era para a 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental II) e faz referência ao 2º bimestre, porém não foi possível saber o ano que foi desenvolvida. Contudo é detalhado o passo a passo, a cada etapa, os conceitos geométricos que podem ser destacados durante a aula, como: quadrado, triângulo, diagonal, trapézio, losango, ângulo, ponto e uma multiplicidade de características inerentes a Geometria

Inclusive, a Proposta Curricular de Mato Grosso, do ano de 1993 salienta que é necessário articular as diferentes disciplinas visando a “(...) melhoria da qualidade do nível de ensino e, ainda, que oportunizará aos professores troca de conhecimento e experiências favorecendo o crescimento profissional” (Mato Grosso, 1993).

⁵⁹ Jogo de origem indiana composto por discos de diferentes diâmetros, com furo no centro para se afixar em hastes, o número de discos pode variar, mas as hastes são 3 e o objetivo é transferir os discos, um por vez, de modo que nunca um de diâmetro maior sobreponha o de diâmetro menor. No Ensino Médio é uma possibilidade para as aulas de Equação e Função Exponencial, a qual pode iniciar com a transferência de apenas 3 discos e ir aumentando conforme o domínio dos estudantes, posteriormente, o professor pode pedir que seja explicado como saber a quantidade mínima de movimentos que podem fazer para deslocar os discos (Machado, 2002).

Fotografia 16 - Dobraduras



Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Kloeckner (2022).

Durante a entrevista, Valquiria retrata que, no colégio particular que era vinculada, trabalhava em parceria com Beth⁶⁰, professora que ministrava Geografia e História, mantinham um alinhamento, planejavam, construíam e aplicavam juntas jogos. Ela comenta sobre a questão do surgimento dos Algarismos que desenvolviam o tema uma disciplina complementando a outra. Cita também aplicações do Tangram⁶¹ e que buscava inovar nas aulas. A profissional mostrou diversos jogos no estilo de adivinhações que usava como recurso pedagógico, tentando levar ludicidade ao ensino da Matemática. A Fotografia 17 ilustra um modelo que foi utilizado, recortado de revistas e empregado em aulas.

O tema gerador citado pelo Professor Cícero está retratado nesse referido documento na área de Ciências Naturais e Matemática. Ambas as disciplinas foram contempladas em uma seção comum, pois existe a previsão de problematização para tentar desenvolver o pensamento crítico nos discentes, ao considerar o cotidiano e os interesses da comunidade escolar.

⁶⁰ Elisabet Lourdes Lorenzon

⁶¹ Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa composto por sete formas geométricas distintas: dois triângulos grandes, um triângulo médio, dois triângulos pequenos, um quadrado e um paralelogramo. O objetivo é manipular as peças e criar figuras utilizando criatividade e raciocínio lógico. As informações dão conta do surgimento entre 960 e 1279 d.C. Disponível em: <https://www.mat.ufmg.br/museu/asia-exposicao-virtual-jogos-ancestrais/tangram/>

Fotografia 17 – Recurso didático



Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Kloeckner.

O documento sugere iniciar do todo e partir para especificidades, ampliar gradativamente o nível de complexidade dos assuntos estudados, primar por manipulação e construção de materiais. Sendo assim, a proposição é que a avaliação seja feita de modo contínuo, observando o quantitativo e o qualitativo durante o processo (Mato Grosso, 1993).

Uma tendência existente era o Movimento da Matemática Moderna. Os indícios apontados pelos sujeitos são que ouviam falar, que trabalhavam, pois eram contemplados nos livros que recebiam e os professores se adaptavam para, de alguma forma, apresentar os conceitos aos alunos. Para Wielewski; Palaro e Wielewski (2008), a Matemática Moderna estava presente, inclusive, em programas de formação de professores de Matemática que ocorriam na capital mato-grossense na década de 1980, seguindo uma tendência curricular dos anos de 1960 e 1970 no país.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o MMM era uma tendência internacional que primava pelo rigor da Matemática Pura, excesso da teorização e rigor com uso da simbologia, sobretudo no ensino dos Conjuntos. No Brasil, teve grande alcance pela difusão nos livros didáticos, porém estava aquém da maturidade no uso de abstrações, em termos de conhecimentos matemáticos, do

Ensino Fundamental, por exemplo (Brasil, 1997). Cícero menciona que viu MMM na Universidade e se aprofundou quando lecionou História da Matemática na Licenciatura em Matemática, já no Ensino Médio relata a experiência como docente

Por que você trabalhou tanto teoria de conjunto? Por que a ênfase tanto em teoria de conjunto? Por que trabalhar tanto conjunto? Eu até hoje, eu acho, por exemplo, inclusive eu falo para todos os professores, eu não sei por que você trabalhou tanto com teoria de conjunto, se você chega lá na probabilidade, o cara não sabe que é a união com B, que é a intersecção. O que você fez?

Mas propõe, por exemplo, uma carga muito grande de teoria de conjunto lá no 1º ano. Então, mas aí no 1º ano vem mais a formalização, né? Chega no 3º.... Então, o grande mal da Matemática Moderna foi isso. Mas qual foi a ênfase da Matemática Moderna? A Guerra Fria nos Estados Unidos. Então, quem vai chegar primeiro à Lua? Bom, pra isso a gente tem que trabalhar a questão de unidade, de conjunto, de união. E aí, na verdade, essa questão da Matemática Moderna surgiu na França, né? Com filósofos franceses, matemáticos franceses. E aí os Estados Unidos correram atrás. E aí, ah, deu certo lá na escola americana, bom, manda para o Brasil. Chegando no Brasil ninguém sabia do que se tratava, Não, tem que ter esse conjunto desde o primeiro ano.

Você dizer que x pertence a tal, tal, tal é uma coisa. Quando você tenta colocar no papel x pertence a y tal que... não consegue transpor. Tem um conjunto lá, escreve um conjunto seja ele finito ou infinito, e aí você pega esse conjunto e transcreve uma frase matemática, uma sentença.

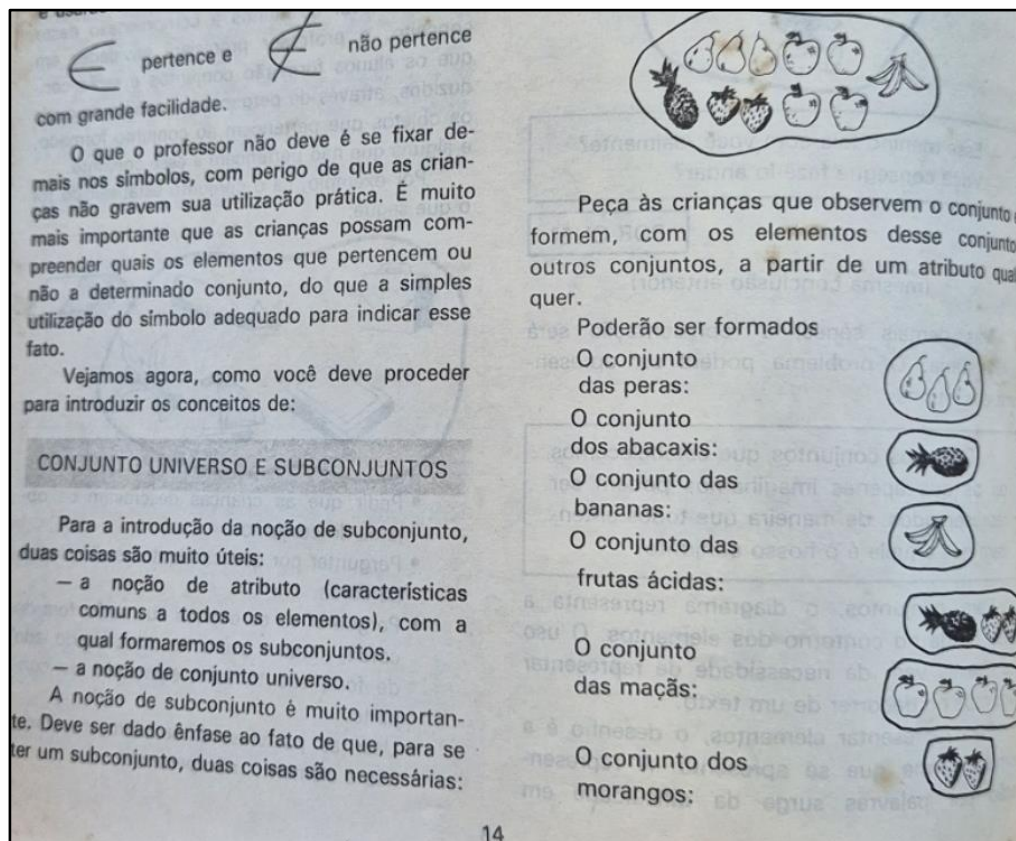
Por meio de normas estabelecidas, são definidos os conteúdos a serem ensinados pelos professores que, por sua vez, estão impressos nos livros didáticos que chegam aos colégios. Segundo Julia (2001), caracterizam a cultura escolar vigente à época, que também é reiterada nas falas dos sujeitos entrevistados e salientados no excerto que Cícero exprime acerca de um trabalho excessivo sobre Conjuntos.

Outro ponto salutar consiste nos módulos de Matemática e Didática da Matemática do Projeto Logos II: a Matemática Moderna está presente, sobretudo no ensino de Conjuntos, desde o Ensino Primário, como era chamada a etapa de escolarização.

No módulo 01 de Didática da Matemática, o anexo B “Iniciação ao estudo de conjuntos” retrata que a Teoria de Conjuntos é descrita como conteúdo que pode ser facilmente aplicado em atividades com materiais manipuláveis para, em etapas posteriores, promover a abstração e generalização. Defende que é coadjuvante no ensino do Sistema de Numeração Decimal, estimula a criatividade e aconselha que é preciso partir de situações reais, de vivências dos estudantes que sejam partilhadas por eles. Em seguida, deve-se iniciar o uso da simbologia e nomenclatura matemática

adequada como os elementos: pertence, contém, está contido, entre outros, tal qual evidenciado na figura 27. (CETEB, 1981, série 21, módulo 01).

Figura 27 – Conjuntos no Logos II



Fonte: Projeto Logos II, 1981, série 21, módulo 01.

A figura 27 apresenta os símbolos de pertence e não pertence, usual para elementos de conjuntos, o conjunto universo e os subconjuntos com a notação em diagrama com elementos em seu interior e área da Matemática que foi introduzida no MMM. Nota-se a articulação da Didática da Matemática com a série 07, toda dedicada para a Matemática. Nessa última, no módulo 01 aborda o estudo de Conjuntos com alcance do rigor da linguagem da área, propondo a compreensão de elementos, conjuntos finitos, infinitos, unitários e vazios; pertinência e inclusão; união e intersecção; subconjuntos, operações. Em outros módulos são visíveis os traços que a Matemática Moderna trouxe para contextos variados da disciplina.

Acerca dos conteúdos abordados na série 07, com 15 módulos da disciplina de Matemática, temos: Teoria Elementar dos Conjuntos, Conjuntos Numéricos, Operações Básicas (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação), Múltiplos, Divisores, Números Primos, Mínimo Múltiplo Comum, Máximo

Divisor Comum, Equação de 1º Grau, Unidades de Medidas (Comprimento, Superfície, Volume e Tempo), Geometria Plana, Bases Diferentes de Dez, Relações e Funções. Enquanto a série 21, referente a Didática da Matemática contempla: Conjuntos Numéricos, Teoria Elementar dos Conjuntos, Operações Básicas, Unidades de Medidas, Múltiplos, Divisores, Números Primos, Mínimo Múltiplo Comum, Máximo Divisor Comum, Geometria. Os quadros com os detalhes dos materiais da Matemática e da Didática da Matemática do Projeto Logos II, com os respectivos dados das edições, os itens do sumário e bibliografia estão na seção Apêndice.

Conforme já explicitado em outras fotografias, os cursos contemplavam, com frequência, a Teoria dos Conjuntos, denotando o MMM presente e usual nos cursos de formação de Matemática que os professores de Tangará da Serra participaram. Valquiria mostrou pastas guardadas com todos os certificados que conquistou durante a formação inicial e continuada, atividades (inclusive mimeografadas), recortes de jornais e revistas que envolvem sua carreira e a Matemática, além de jogos confeccionados por ela, que utilizava em sala de aula com seus alunos. A seguir, na Fotografia 18, o certificado de formação do Programa “Um Salto para o Futuro”⁶² que contemplou, além de Conjuntos, Sistema de Numeração, Geometria, Unidades de Medidas e menção ao lúdico e conjuntos.

Ao voltar o olhar para aquilo que foi escolhido para ser trabalhado em uma formação de professores, percebe-se que, investigar a história das disciplinas escolares, no caso a Matemática em diferentes épocas, demonstra quais eram os estabelecidos em documentos oficiais e o que ocorria no interior dos cursos. A finalidade do ensino da Matemática também depende da transformação da sociedade, assim como os exercícios são essenciais para a fixação dos assuntos estudados, constituindo o núcleo da disciplina (Chervel, 1990).

⁶² De acordo com o MEC, surgiu como Jornal da Educação em 1991, veiculado na extinta TV Educativa do Rio de Janeiro, no ano seguinte, denominou-se Um Salto para o Futuro. Já em 1996, renomeado para Salto para o Futuro e exibido na TV Escola. Exibido em telessalas espalhadas pelo Brasil. Fonte: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/2?start=100>

Fotografia 18 – Certificado de curso

 GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CERTIFICADO

Certificamos que VALQUIRIA BECCATO KLOECKNER
RG 863 480 / SSP/MT Participou do Projeto Teleducção - Programa "Um Salto para o Futuro" - Série I "Conteúdos do Ensino Fundamental (I a IV)"
Curso de _____
Realizado em Tangará da Serra no Período 24/01 a 12/02/94
Quaiabá, 18 de Julho de 1994

 Nair de Silva Reis
Secretário de Estado de Educação

 Roberto de Fátima
Coordenador Geral

 João Roberto de Fátima
Coordenador de Ensino - SE/MT



CONTÉUDO - CARGA HORÁRIA : 104

ALFABETIZAÇÃO	MATEMÁTICA
- Formas de Linguagem Escrita.	- Inter-relação entre os Níveis Con-
- Usos e Funções da Escrita.	- Relações Topológicas, Primitivas e
- Processos de Aquisição da Lin-	- Euclidianas.
- Diferentes Concepções do Pro-	- Teoria dos Conjuntos.
- Tipos e Evolução da Escrita.	- Conjuntos com atividade Lógica.
- Processos de Alfabetização do	- Construção do Conceito de Número.
- Ponto de Vista Construtivista	- Estrutura Hierárquica do Número.
(J. Piaget).	- Noções Fundamentais para a Construção da Adição e da Subtração.
- Criação e Escolha do Método.	- Métodos Alfabéticos.
- Alternativas Para Construção	- A Geometria no Cotidiano.
- Coletiva da Cartilha.	
- Produção e Avaliação do Texto	
- Oral e Escrito.	
LÍNGUA PORTUGUESA	CIÊNCIAS
- Variantes Linguísticas.	- Sistema Solar: Origens e Dimensões.
- As Funções Comunicativas do	- Planeta Terra: Composição/Histórico
- Texto.	- Atual/Conformação.
- As várias Formas de Produção	- O Sol e o Clima nos Trópicos.
- de Textos.	- As forças da Natureza.
- O Que é Leitura?	- Descoberta Científica.
- A Literatura Infantil.	- Importância da Alimentação.
- Escola e Televisão: Comunica-	- Higiene e Saúde.
- ção Dialógica.	- Reprodução, Hereditariedade e Fato-
- O Jornal no Cotidiano da Sala	- res Quânticos presentes na Repro-
- de Aula.	- dução Animal.
	- Adaptação e Ecosistema.
ESTUDOS SOCIAIS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
- A Construção do Conceito de	- Representação do Espaço.
- Espaço.	- Etapas de Desenvolvimento do Desen-
- A Representação Espacial.	- ho Infantil e suas Implicações Peda-
- Tempo em suas Diferentes Di-	- gógicas.
- mensões.	- Formas Contorno e Estruturas.
- Utilização do Jogo na Construção do Conhecimento.	- Relação Arte/vida e os Componentes da Linguagem Plástica.
- Trabalhos: Relação com a Orga-	- A Escrita e a Leitura Através das
- nização Social.	- Imagens e dos Sons.
- Cultura como Dimensão do Pro-	
- cesso Social.	
- A Construção da Cidadania.	

Assinatura do Aluno: Valquiria Beccato Kloeckner
Data: 18/07/94

Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Kloeckner.

Ter acesso a certificados, documentos, atividades e tantos outros tipos de fontes, em conjunto com as entrevistas, favorece a percepção dos vestígios constituintes da cultura escolar. A presença da Matemática Moderna é evidenciada na atividade que está exibida na sequência onde foram abordadas noções de conjuntos (Fotografia 19).

Fotografia 19 - Atividade de Matemática

RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Os problemas seguintes requerem raciocínio para sua solução. A fim de provar que uma resposta é correta, uma vez encontrada, necessita-se de um raciocínio cujas premissas estejam contidas no enunciado do problema, e cuja conclusão seja a resposta ao mesmo. Se a resposta é correta, poder-se-á construir um raciocínio válido. O leitor é solicitado, ao trabalhar com estes problemas, a preocupar-se não só em encontrar as respostas corretas, mas em formular também os raciocínios que provem a correção das respostas.

1) Assinale a alternativa que não faz parte do conjunto dado:

- São Paulo
- Campinas
- Porto Alegre
- Santos
- França

2) REAL está para BRASIL assim como DÓLAR está para

- Estados Unidos ✓
- França
- Canadá
- Austrália
- Alemanha

11) Coloque a sílaba que completa a palavra e começa a segunda e com ambas formas RE (C.A.) TA

12) Qual a palavra que não faz parte do grupo

- LIVRO
- REVISTA
- JORNAL
- ENCICLOPÉDIA
- CARNE ✓

Fonte: Arquivo de Valquiria V. B. Kloeckner.

Os materiais revelam as condições que as aulas ocorriam. Os entrevistados relataram que, ter acesso a determinados recursos também dependia da época, eram muito escassos nos anos de 1970 e 1980, bem como da localização da escola. Os professores que atuavam na zona urbana e em instituições com maior número de alunos, traziam mais facilidade ao acesso de materiais, enquanto no campo, pareciam demorar um pouco mais para receber.

Os profissionais da “cidade” comentaram que existiam livros para professores e alunos, principalmente, a partir do final da década de 1980 e que complementavam com revisões em apostilas que montavam, seja para reforçar algum conteúdo ou trazer algo que os livros não abordavam. Conforme lembra Pedro que, ingressou na docência em escolas rurais com recursos muito escassos, para não ficar tão mecânico e apenas quadro e giz para ele, enquanto para os alunos lápis e caderno, pela falta de material didático, um dia teve a ideia de juntar garrafas de plástico de refrigerante, todas iguais com capacidade para dois litros, enchia com água e foi dividindo ao meio, em quatro, seis, oito e mais partes, ensinava adição e subtração de frações.

Valquiria faz um contraponto que na rede pública tinha livros, material dourado e vinham verbas específicas para aquisição de materiais, então investiam em régua, transferidores, papéis, estêncil⁶³, giz e outros itens. A professora relata que a escola privada tinha laboratório de Matemática, onde os professores tinham um cronograma para utilizar o espaço, bem como tudo que era solicitado, era comprado visando potencializar as aulas e preparar melhor os estudantes. Era oferecido reforço escolar no contraturno para os alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagem e caso o professor sentisse que precisava de mais aulas, bastava dialogar com a coordenação, que era organizado horário e espaço físico, os pais eram comunicados, os alunos convocados e que os profissionais eram remunerados por atividades extras. Segundo a professora, para as escolas particulares, o importante era oferecer todo o apoio ao alunado.

Relembrando que os livros vinham na versão aluno e mestre, Jesus conta que no livro do professor apareciam apenas os resultados, ou seja, o gabarito, o que era

⁶³ Estêncil era amplamente utilizado pelas escolas para copiar atividades diversas para o papel, o professor manuscovia ou datilogravava em uma matriz que tem uma base com tinta que ao ser inserida no rolo de um aparelho denominado mimeógrafo que precisava de álcool para ser transferido para o papel. O inventor dessa espécie de máquina copiadora, antecedente às impressoras atuais foi Thomas Edison. Em Tangará da Serra, muitas unidades usavam tal técnica até a primeira década dos anos 2000, pois nem todas tinham impressora ou recursos financeiros para insumos de tinta e manutenções.

uma reconhecida facilidade para ele que não era graduado em Matemática. Porém, no início da carreira, encontrou alguns desafios. Ele resolvia todos os exercícios antes de ministrar as aulas e, em uma ocasião, ele não conseguia obter o resultado do livro. O professor conta que ficou desde o começo da manhã até o meio da tarde tentando compreender o que estava fazendo errado, mas, na verdade, era um exercício que tinha simplificação de fração, o livro deu a fração irredutível como resposta e ele não tinha essa noção, então ficou até compreender o processo.

O professor também afirma que nunca teve vergonha de pedir ajuda para outras pessoas e assim foi se construindo professor de Matemática. Nesse sentido, Carmen, que chegou a Tangará com Licenciatura Plena, explana da importância da formação. Por seu ponto de vista, contou como quando chegou para trabalhar nas escolas do município e como era o conhecimento matemático dos estudantes

Aí você via muito, eles davam só mais as quatro operações pra eles, a parte da Matemática, a parte de Álgebra, assim, eles não viam. Eles iam ver, assim, já na sétima série, que hoje é oitava, sétima e oitava, acabou, né? Tá entendendo? Então, eles vinham mesmo. Nossa, meu Deus. Eles, os alunos dos Anos Finais, quando eles pegavam um profissional formado, que eles iam ter conhecimento disso aí. Antes, eles só davam mesmo o básico pra eles. Probleminhas davam, mas assim, a parte de Álgebra, eles não dominavam. Eles faziam tudo diferente, somavam denominadores, entendeu? Porque não tinham nem noção daqueles números. Os alunos, eles só alcançavam essa parte de Álgebra mesmo, nos últimos anos, nos Anos Finais, sétima série e oitava série, pois não tinham profissionais habilitados (Jesus).

O Professor Gilberto corrobora lembrando que tinham alunos muito bons e aplicados em Matemática que exigiam bastante, lembra que passou um exercício para que fosse resolvido, porém o mesmo não tinha feito a análise prévia, quando um estudante questionou que não conseguia avançar no desenvolvimento da questão, aí nesse momento percebeu que não estava lembrando do raciocínio que tinha racionalização, equação exponencial e outros detalhes, observou que restavam apenas 5 minutos para o término da aula naquela classe, pediu que insistisse para tentar finalizar, que na próxima aula retomariam e prometeu, como incentivo, dar 1 ponto para quem conseguisse concluir. Nisso procurou o Professor Natan⁶⁴ e pediu

⁶⁴ Natan Organ foi professor de Matemática, atuou por muitos anos na Escola Estadual 29 de Novembro. Seria um dos sujeitos dessa pesquisa, mas infelizmente, está muito debilitado fisicamente há muitos anos e nem reside mais em Tangará da Serra e os entrevistados também perderam o contato com a família dele. Aposentou-se em 2010, com 21 anos de contribuição e por incremento da idade. As informações são do Diário Oficial de Mato Grosso, disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2532#/p:4/e:2532?find=Natan%20Organ>.

auxílio. Prontamente, o colega começou a explicar, então Gilberto já “pegou o fio da meada”, como ele mesmo fala e na próxima aula da turma ninguém trouxe o exercício pronto, dessa forma, ele pode destrinchar a questão e elucidar as dúvidas.

Roseli – colega de trabalho de Carmen, Gilberto e Natan, até mesmo Valquiria – lecionou por um período na Escola 29 de Novembro e se considera, em suas palavras, “muito caxias”. Ela relata que tentava ao máximo cumprir todo o planejamento e quando percebia que não tinha aulas suficientes, ou por circunstâncias de eventos escolares ou porque o número de aulas da disciplina oscilou e reduziu no decorrer dos anos, traçava outras estratégias.

Nas classes do Ensino Médio, no 3º bimestre dividia a turma em grupos e sorteava temas, como por exemplo, de Geometria Espacial e utilizava algumas aulas para orientar a dinâmica por equipes. A professora relata que estabelecia 30 minutos para exposição, com a obrigatoriedade de desenvolver cinco questões do assunto com a turma. Em seguida, Roseli elaborava uma avaliação acerca da apresentação realizada. Pois, para ela, nada poderia ficar sem ser visto porque faria falta na série seguinte ou na continuidade dos estudos em nível de Ensino Superior. Rememora que elaborava apostilas complementares ao livro didático, para revisar assuntos que eram pré-requisitos ou para aprofundar tópicos que julgava necessários. A professora procurou valorizar a experiência dos estudantes e aproximar os conhecimentos matemáticos das vivências deles

De pesquisar essas informações do trabalho cotidiano, o cálculo da inclinação do telhado, de forma que ele faça o cálculo para fazer a sapata lá na construção civil. Muitos alunos trabalham juntos com os pais deles, observam isso que é interessante, quando eles trazem uma situação dessa para a sala de aula, para ser dividida e a gente possa contribuir ali para aquecer. Ele trazia “mas meu pai calcula desta forma”, já aconteceu de trazer informação, assim, de que a forma de que o pai trabalhava lá para calcular, não lembro se foi o ângulo, de uma forma que era não tinha nos livros didáticos, mas fazia sentido da forma que ele calculava, tipo uma adaptação da fórmula, utilizava informações matemáticas, mas ele tem que fazer um cálculo um pouco diferenciado, era mais por aproximação, mas estava certo, estava certo. Exatamente agora, eu não lembro, mas era na construção civil e era mais prático, daí traz isso e a gente complementa, né? O que é bem interessante, deixa a aula mais atrativa (Roseli).

A narrativa está em consonância com a Proposta Curricular de Mato Grosso, no que tange ao ensino de Matemática, de experienciar, trabalhar com dados e informações do dia a dia, observar e matematizar a realidade, conceber atividades sociais que não se utilizam de cálculos sistematizados. Porém, carregam validade e

fazem parte da construção do processo de aplicabilidade da disciplina (Mato Grosso, 1993).

Zélia afirma que tinha certeza de que não adiantava explicar sem praticar, sem manipular, sem desenvolver atividades que proporcionassem associação ao cotidiano. Como reside e lecionou apenas em escola do campo, os próprios pais exigiam que os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra fossem bem explanados. Em uma feira do conhecimento elaboraram um projeto sobre a falta de água que existia na Gleba Triângulo, a análise de água de poços e a qualidade dela por não receber tratamento. Como por exemplo, quantos litros de água por dia uma pessoa tem que consumir visando a manutenção da saúde, estudo sobre o lençol freático, a diferença da água de poço no tempo das chuvas e outros itens inerentes ao tema e que dialogavam com outras disciplinas. A época da colheita era fértil para transformar em aulas práticas, contratação e pagamento de pessoas, quantidade de sacos colhidos, preço de venda, preço de custo, lucro ou prejuízo, dentre outros pontos que eram explorados inerentes ao cotidiano matemático.

Outra questão abordada eram as noções financeiras, que são muito valorizadas, empregando um mercadinho que Zélia montava com itens da cozinha da escola. As compras eram feitas com dinheirinho, moedinha e carrinho, os cálculos eram mentais, inclusive os trocos. Tanto que agora como aposentada foi convidada para visitar a feira do conhecimento, na qual os alunos vendiam pizza doce para a comunidade e fizeram toda a contabilidade sozinhos, sendo que no final, apresentaram corretamente o lucro. Ao constatar a necessidade de aprofundamento em alguns tópicos, Zélia rememora que montaram um teodolito⁶⁵ com os recursos que tinham e, para tentar demonstrar cálculos de comprimento e área, juntamente com outras professoras, construíram uma casa com caixinha de leite e aproveitaram para, na prática, ensinar Matemática. Segundo Zélia, os pais dos alunos diziam que os filhos gostavam muito da disciplina e que, até hoje, ao encontrar seus alunos, já adultos, eles continuam comentando que tem afinidade com a Matemática, inclusive, dois se tornaram professores de Matemática.

Demonstrando um cunho mais lúdico, em uma feira do conhecimento na Escola 29, Gilberto trouxe um experimento social que ele vivenciou quando era criança, na

⁶⁵ Teodolito é um equipamento para medição de ângulos favorecendo o cálculo e delimitação de superfícies, planejamento e execução de construções, geralmente usual nas Engenharias, Topografia, Navegação e áreas afins. Disponível em: <http://www.gpeas.ufc.br/disc/topo/apost04.pdf>

década de 1960, interior do Paraná. Um moço estava sem dinheiro e montou em uma praça da cidade uma espécie de casinha, em que anunciava: “venham ver o maior fenômeno do mundo, um cavalo que tem o rabo no lugar da cabeça e a cabeça no lugar do rabo” e que foi um fenômeno de visitação. Tanto que propôs aos seus alunos que fizessem o mesmo, construíram uma casinha de madeira, um estudante conseguiu um cavalo bem mansinho que, ao invés da cabeça do cavalo estar virada para o coxo deixaram o rabo, já a cabeça ficou do outro lado, decidiram cobrar R\$ 0,10 a visitação, lembra que era no início do Plano Real, quando aumentou a circulação de moedas. A pessoa entrava, via a situação, na saída recebia um papel contendo a seguinte informação “Se você acha que foi enganado, não comente com ninguém porque outro será enganado também”. Dessa feita, ninguém comentava, até o dono do cavalo entrou para ver e percebeu que o animal era seu. Foi uma espécie de brincadeira que instigava a curiosidade dos visitantes, possibilitou a união da turma em torno da atividade e o valor arrecadado, não foi muito, mas doaram para a escola e aproveitaram para tratar de assuntos que envolveram conceitos matemáticos tanto no planejamento e ação antes, durante e depois da feira. Os exemplos distintos dados pelos entrevistados utilizando recursos que tinham, com bastante criatividade, ajustam-se ao explicitado pela SEDUC-MT

Em todos os níveis de ensino, áreas do conhecimento, a gama de informações que podem ser coletadas para estudo de situações, tem como o uso instrumental da matemática um papel fundamental, pois torna possível estruturar, organizar, estabelecer relações, representar simbolicamente e graficamente na elucidação e sistematização dos PORQUÊS e PARA QUÊS. (...) Evidenciar a problematização de situações abre caminho para a viabilização das observações feitas pelos alunos; desencadeia uma lógica no raciocínio para justificar seu ponto de vista e referência a avaliação dos outros pontos de vistas surgidos; proporciona ensaios e erros, confrontos, reformulações do raciocínio; estimula a verificação da existência ou não de outras soluções; busca e se utiliza de contraexemplos como evidências; estabelece uma linha de comunicação entre a linguagem usual na busca de uma linguagem matematizada (Mato Grosso, 1993, p. 76-77, grifos do autor).

Os docentes, como sujeitos ativos, promovem a aprendizagem articulando saberes oriundos das formações ao longo da vida, das interações com seus professores, colegas de trabalho e das relações em salas de aula, rompendo com a convicção de que os saberes são produzidos apenas por pesquisas e dentro de universidades. São mobilizados todos os dias por meio das ações entre os agentes envolvidos que trazem consigo toda uma bagagem de vida (Tardif, 2014). A cultura

escolar é dada em um ambiente propício a trocas, é um “conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente” (Benito, 2017, p. 119). A cultura escolar se desenvolve pelas ações docentes (cultura empírica), pelas legislações vigentes (cultura política) e por estudos acadêmicos (cultura científica) que são utilizados no interior das instituições.

As avaliações fazem parte da cultura escolar, dos acordos internos de cada instituição, organização de um tempo e espaço para verificação da aprendizagem e preparação para outros desafios da vida, como vestibulares e concursos públicos. A avaliação tem relação com medir em sentido amplo, usando precisão e abrangência, “preocupação com a totalidade dos aspectos envolvidos, com as múltiplas faces e características do ser humano que se avalia, enfim, com a necessária consideração da interdisciplinaridade no processo de avaliação” (Machado, 2002, p. 76). As orientações estaduais que foram localizadas de como avaliar os estudantes direciona para consideração de cada indivíduo como um todo, não somente em provas escritas.

Proporcionar em todos os níveis, formas em que o ensino deva ser avaliado de modo que corresponda à diversidade dos seus objetivos e às ações desenvolvidas, visando os vários aspectos cognitivos e afetivos, trabalhos individuais e grupais, aptidões escritas, orais e sintetizadoras e a capacidade de interpretação e de criatividade (Mato Grosso, 1993, p. 79-80).

Muitos entrevistados mencionam as avaliações em sala também como uma oportunidade de autoavaliação, momento de reflexão da própria prática e de verificação de pontos a serem retomados. Alguns trechos das conversas com os sujeitos registram uma espécie de visão holística para obter a nota de cada estudante e a preocupação com os impactos de uma reprovação feita de forma que cause prejuízos que podem permanecer para a vida, até mesmo impactando em uma evasão. Pedro trouxe, com muita sutileza o modo de avaliar os alunos e de como a experiência serviu de guia para mensurar uma pessoa em números, de levar em consideração aquele ser humano como um todo, a evolução de cada um pelos conteúdos e o compromisso de não prejudicar, seja com notas ruins, ou seja com uma retenção em determinado ano escolar

Eu não avaliava só com prova escrita, eu tenho essa opinião de que a prova é mais uma avaliação para mim, professor. O que eles estão conseguindo, o que que eles entenderam. Então eu, assim, sempre fui de olhar o aluno no dia a dia e o que ele produzia no dia a dia, quanto ele conseguiu crescer.

(...) ter uma noção “será que eu não posso continuar? Ou eu preciso retomar? Eu preciso mudar alguma coisa? Eu preciso trabalhar, de repente, esse conteúdo aqui de forma diferente?” Então eu tinha essa noção, né? Sempre tive, não no início, mas vai aprendendo, né? Vai aprendendo, a maturidade traz muita coisa. Nunca fiz que avaliação fosse uma coisa engessada ali, só avaliações escritas, mensal, quinzenal, bimestral. Acho que avaliação é bem mais, é você tentar olhar o aluno em todo o processo, é mais ou menos por aí que eu tentava avaliar. Porque avaliar não é traduzir uma pessoa para números, é muito complicado.

(...) uma questão bem complicada aí, por mais que a gente vai ganhando experiência e aprendendo, sempre é difícil, sempre achei difícil avaliar. Sério, né? Porque é, às vezes, você pode atrapalhar a vida de um aluno com avaliação errada, com uma nota errada ali, com uma reprovação, imagina um ano, não sei se isso aconteceu comigo mas, às vezes, você reprovar um aluno, você faz com que o aluno desista da escola. A culpa foi dele ou foi minha? Isso é justo? Será que foi justo? Será que até que ponto foi prejudicial pro aluno, né? Ou eu não atendi tudo o que aquele precisava? Será que o problema foi eu? Ou está nos dois, né? Essas coisas todas têm que ser pensadas, né? Pensei dessa forma para avaliar, eu também acho isso é uma coisa muito ampla, não é a simples nota, é um ano inteiro, o que aconteceu com esse aluno, nesse ano inteiro, que possa ter interferido também? Sempre pensei se o aluno não tem problema neurológico e nenhum distúrbio ou nenhum trauma psicológico, ele aprende, todos eles até têm condições, né? Então, quando tem muita dificuldade de aprender, alguma coisa errada tem, seja neurológico, seja psicológico. Eu tinha muitas preocupações com isso na escola, de, às vezes, até conhecer o histórico familiar, histórico de vida do aluno, saber se isso influenciou na produção dele. Então todas essas coisas tem que ser levado em consideração e, às vezes, pelo quantitativo de alunos e de aulas não dá pra conseguir chegar tudo isso, é difícil (Pedro).

Muito alinhado ao colocado por Pedro, uma mesma perspectiva foi dita por Jesus, que percebia a avaliação como um processo envolvendo diversas ações, acompanhava a realização dos exercícios de sala, com trabalhos em grupos para fortalecer o coletivo e a última etapa eram as provas individuais que eram, na maior parte do tempo, mimeografadas, por ser o recurso disponível na escola. Antes dos testes, para amenizar a ansiedade que era elevada, ele parava para conversar, buscava acalmá-los e constatou que esse método era eficiente, pois os alunos mais tranquilos alcançavam melhores resultados. Mesmo contando que só existiram poucas reprovações durante todos os anos que lecionou, lastima a aprovação automática por, segundo ele, o professor ter perdido autonomia em sala de aula e se mostra aliviado por estar aposentado.

A prova eu fazia pra saber como eu estava dando aula, era a minha autoavaliação do que o aluno não sabia, se toda a classe estivesse ruim é porque eu não ensinei, então, eu via por esse lado. Eu avaliava, nesse sentido, para saber como eu estou e quando eu via que estava bem, então dava pra prosseguir e, quando eu via que a sala saía mal, eu tinha que mudar alguma coisa, eu ia fazer uma sondagem e descobria qual era o ponto que estava precisando ampliar mais a minha forma de explicar para os alunos e

de que forma eu tinha que modificar, revisar um pouquinho mais para os alunos. Eu trabalhei assim, por amor mesmo na obra (Jesus).

No sentido da responsabilidade mediante a uma reprovação indevida, Jesus ainda relata que lembra de uma aluna que apresentou dificuldades com Números Inteiros na 6ª série do Ensino Fundamental, que não conseguia compreender positivos e negativos, e que, por mais que tentasse, não melhorava. Que era uma aluna dedicada, tentava fazer tudo que era proposto e mesmo assim não avançava. Os resultados em testes não eram bons, mesmo assim, ela continuava se esforçando e o professor optou por promovê-la para a 7ª série. O professor relata ainda que a aluna seguiu de maneira similar ao ano anterior, com persistência, porém sem evoluir, então, outra vez, decidiu não a reter e tomou a decisão de que se ela não tivesse bom desempenho na 8ª série, aí sim, a reprovação seria o caminho. Neste percurso, durante a aula o professor apresentou a resolução das equações de 2º grau, essa mesma discente levantou do seu lugar pulando e gritando que descobriu como fazia para solucionar, o professor a desafiou para ir ao quadro, prontamente ela resolveu explicando para todos os colegas. Jesus conclui que

Estava tudo na cabeça dela, só não vinha na hora de ela por pra fora, mas estava na memória, ela tinha aprendido e estava guardado na memória, aí entra, eu gostaria de ser um psicólogo, mas não pude. Mas eu descobri essa aluna, desse jeito e ela se formou conscientemente sabendo corretamente tudo, tudo, tudo, tirou o trauma com a Matemática e saiu lá de dentro o que estava guardando lá no oculto, veio à tona. Eu não sei como fala a questão lá da memória, saiu do subconsciente e veio à consciência aberta quando ela gritou na sala de aula. Isso pra mim foi uma surpresa muito grande, mas nem todos os professores da gente, os colegas que você conta isso, te dá valor por esses fatos acontecidos. Isso pra mim foi marcante e me serviu de exemplo pra mim ter consciência que eu trabalhei de forma correta em não ter deixado ela ficar reprovada, depois ela veio à tona, quando chegou, tudo tem um tempo, veio o amadurecimento e foi uma surpresa para mim. A minha consciência nessa hora ficou limpa, graças a Deus, eu sei que não fiz nada errado e não prejudiquei e nem fiz as coisas erradas para passar uma aluna sem saber (Jesus).

Corroborando com as falas dos professores, Machado (2002, p. 78) discorre que “o resultado de um processo de avaliação nunca revela o sucesso ou o fracasso apenas do aluno, mas também, do professor, ou mais especificamente, de seu planejamento, da exequibilidade de suas metas”. Então, a afirmação de que as provas aplicadas podem desvelar as lacunas existentes e servir como parâmetro para o próprio professor na condução de suas aulas.

Esmiuçando as dinâmicas avaliativas dos sujeitos, Cícero tinha o hábito de, ao final da aula, cada estudante registrar tudo que aprendeu e as dúvidas que teve em um caderno separado, pois na prova aquele material poderia ser consultado. Nas avaliações de múltipla escolha, o professor exigia que fosse justificado o motivo de cada alternativa estar incorreta, bem como explicitar o raciocínio da certa. Enquanto Carmen relata que as avaliações eram mensais e bimestrais e que existia a recuperação no final do ano. Segundo a professora, esse período era muito benéfico, pois tinha dedicação total aos estudantes com dificuldades, eram menos pessoas e fluía melhor. E, ainda de acordo com ela: “era cobrado mesmo, e não conseguia a nota, reprovava”.

Com o passar dos anos, as escolas instituíram como obrigatória as tarefas valerem notas além de, apenas, testes escritos; mais adiante, era necessário acompanhar tudo que o estudante fazia, era o chamado de conceito. Inicialmente, esse conceito tinha peso grande na média, era reduzido a cada vez que o estudante tinha um comportamento ruim, quando atrapalhava o andamento das aulas, então não era só desempenho nas provas, eram também as atitudes que interferiam na nota.

Valquiria lembra que as provas seguiam um cronograma estabelecido de acordo com o calendário escolar vigente. Conforme Benito (2017, p. 193), “são seguramente os registros mais fiéis dos trabalhos e dos dias das crianças e dos professores, ao mesmo tempo que um reflexo de toda a orientação da escola e das relações das instituições educativas com seus entornos sociais próximos”. No início aplicava-se avaliações longas e com bastante cálculos. Com o passar dos anos, a professora lembra-se que variou o modelo. Em algumas épocas, as provas aplicadas eram objetivas, sem se preocupar com o processo. Posteriormente, eram aplicados testes, os quais ela valorizava todos os raciocínios. Valquiria também introduziu contextualizações por meio de historinhas. Já na rede estadual, lembra que as avaliações eram mais simples, com menos variações e questões. Em uma época, a professora resolveu aplicar uma avaliação semanal, que obtinha a nota final somando com nota de atividades no caderno e comportamento.

Jacira relembra que aplicava duas provas por bimestre, pontuava o caderno, as tarefas e o comportamento. Compunha as avaliações de 5 a 7 exercícios, adotando a prática de uma aula com revisão antes da aplicação. A professora levantou a questão de que, o trabalho docente, principalmente nas aulas de Matemática, fica prejudicado quando a escola não consegue elaborar um horário que o professor tenha

aulas conjugadas. A docente expressa que, ter mais tempo para explicar o tópico e na sequência já acompanhar os estudantes na realização de exercícios é um formato benéfico para o andamento com maior qualidade.

Para Roseli a estrutura da prova era dividida em três partes para o nível das questões (fáceis, médias e difíceis). Ela comenta que, com o passar do tempo, o rigor foi diminuindo, assim como a quantidade de conteúdo previsto. A professora percebeu uma piora nos resultados dos discentes, além do comprometimento com os estudos. Dessa forma, quando encerrou a carreira, a composição já levava 80% de exercícios básicos, 10% de medianos e 10% mais complexos, visando facilitar o atingimento de um resultado de 60% de aproveitamento, que corresponde à média mínima exigida para aprovação. Toda avaliação precisa ter significado, Machado (2002) aponta que

Uma estimativa de valor é sempre uma tarefa complexa, englobando tantos aspectos objetivos como subjetivos. Como tal, não pode ser confiada a um único instrumento, restrita a um só momento ou a uma única forma. São componentes importantes desse processo escolar, como a concentrada, nos momentos das provas ou exames; tanto os trabalhos realizados individualmente quanto aqueles produzidos em grupo; tanto as provas com consulta quanto as sem consulta etc. Somente um amplo espectro de múltiplos componentes pode possibilitar condições mínimas para que o professor, como um juiz, profira seu veredito (Machado, 2002, p. 79).

Assim como Machado (2002) explana, os professores envolvidos nessa pesquisa se mostraram, em vários momentos, comprometidos com a busca pelo melhor formato de mensurar a nota que, como é habitual, transformou-se com o decorrer dos anos e da experiência adquirida. Gilberto diz que “todo ano, quando se fazia o planejamento, a gente ia melhorando, ia aperfeiçoando. E na sala a gente cobrava bastante dos alunos”, contudo afirma que, quando os resultados não eram bons, ele voltava fazendo recapitulação e submetia uma nova prova, denotando o perfil de autoavaliação que outros sujeitos trouxeram. Ainda comenta que não adotava provas individuais muito extensas. Que elas tinham, no máximo, seis questões e, que promovia provas com até dez exercícios para resolução em pequenos grupos. Para isso, o professor montava equipes diversificadas, visando uma troca maior entre os elementos, e que realizava duas provas por bimestre. Sobre recuperação e reprovação, Gilberto coloca a sua realidade à época

Porque naquela época a sala tinha 40, 45 alunos, não era igual hoje, 20, 25, 30 alunos. Era a sala com 40 alunos, sempre ficava ali 10, 12 cada sala, 8. Mas reprovação era bem pouco, viu? Era bem pouco, porque na recuperação

a gente trabalhava bem. Só aquele que não tinha condições mesmo, porque tinha aquele que não saía, não tinha jeito. Quando ele tirava boa nota, inclusive, eu lembro de uma aluna que precisava 9,5 na prova final, e ela fez a prova e tudo, e os alunos entregaram a prova e eu falei: se vocês quiserem esperar, eu vou corrigir. Aí ficaram ali esperando. Quando eu corriji a prova dela, ela acertou 100%. Ela trabalhava na caixa do Bamerindus. Quando eu chamei, eu não me lembro o nome dela, quando eu chamei o nome dela, eu falei dez. Aí ela veio, me deu um abraço e já foi correndo no telefone, que tinha aquele orelhão, na época não era celular, não tinha nada disso. Já ligou para a família, ligando para a mãe, contando para todo mundo que tinha conseguido a nota, porque se ela não conseguisse, ela ia ter que fazer tudo de novo. Naquela época, não tinha a dependência que você passava em Português, mas reprovando Matemática, você fazia só Matemática. Naquela época, não. Se reprovasse em uma matéria, você tinha que fazer tudo de novo. Então, ficava complicado (Gilberto).

Existiram os casos de excelentes alunos não se darem bem em notas de provas e, na recuperação, por ser conteúdo do ano todo, o desempenho não ser suficiente, mas o professor conseguir a aprovação via Conselho de Classe. Gilberto rememora um estudante muito dedicado que estava sempre pronto para auxiliar os colegas e os professores. Esse aluno faltou 0,5 para obter a nota necessária para finalizar o 2º grau e que ele resolveu aprovar, só que se comprometeu a observar a vida dele para saber se valeu a pena. Acompanhou que ele ingressou em Ciências Contábeis na UNEMAT e que ele se saiu muito bem. Todavia, assim como bons momentos ficam marcados, os arrependimentos, que não são possíveis de desfazer após a decisão tomada, pesam nas lembranças,

E tem uma passagem que eu me arrependo até hoje. Sério mesmo. Uma aluna do terceiro ano do Normal, ela não passou em Matemática e ia ter concurso municipal. Aí ela não passou na escola, ela veio na minha casa, chegou e falou 'professor, me dá uma chance, eu preciso passar, vai ter o concurso'. Eu olhei para ela e disse não. Ela virou as costas e foi embora. Ela voltou depois o outro ano, eu já não estava mais nas turmas de técnico, ela passou e perdeu o concurso. E até hoje eu me arrependo de não ter dado uma chance, porque ela tinha que fazer o concurso. Não lembro o nome dela, mas uma coisa ficou marcada, eu não deveria ter agido daquele jeito. Eu fui certo? Não. Mas... (Gilberto).

O professor lida com situações e precisa fazer escolhas, embasando-se em normativas, nos acordos estabelecidos nas instituições, nas relações com o professorado e com o coletivo de estudantes, ministra aulas e acompanha as inúmeras atividades pedagógicas, cria vínculos e participa da cultura escolar. Aqui mais especificamente, a cultura escolar matemática existente em Tangará da Serra, que é conhecida pelas narrativas dos depoentes e elementos encontrados no decorrer da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (Barthes, 2007).

Como propõe Barthes (2007) reavaliar o que se sabe, ter contato com novos conhecimentos, ou seja, investigar, explorar o desconhecido e voltar o olhar para outras perspectivas possíveis, despir-se das certezas e abrir espaço para o novo. O professor, compreendo eu, que esteja constantemente em evolução, um eterno aprendiz.

Tal seção deveria intitular-se apenas “considerações”, pois não é um ponto final, assim como não foi um ponto de partida do zero, alguém pesquisou antes, de algum modo, a temática aqui discutida e muitos discorrerão depois... Essa pesquisa visa ser uma contribuição para o campo do conhecimento da História da Educação Matemática, demonstrar como era o ensino de Matemática em outras décadas e enaltecer os que atuaram como docentes em Tangará da Serra. Além de explicitar suas condições para desenvolvimento do trabalho, assim como o acompanhamento dos mesmos durante suas trajetórias nas salas de aula, seja ministrando aulas ou aprendendo em formação inicial ou continuada.

Ser professor é manter-se atento para ensinar o que é atinente para a sua área de atuação, é gerenciar as próprias emoções em situações atípicas, é saber agir para equilibrar autoridade com proximidade, sem ambas não é possível ter uma boa aula. Tais contextos foram evidenciados pelos sujeitos, pois é perceptível a amorosidade nas memórias de tudo que partilharam. Quando ouço mais de uma pessoa que atuou em uma mesma cidade e época, sob as mesmas leis e condições similares, observo fotos e materiais diversos, consigo várias versões de um mesmo tempo pelo prisma do vivido, isso é exercer o ofício de historiador da educação.

Cabe ao historiador da educação não deixar se perderem memórias e nem documentos, incentivar a outros o resguardo da materialidade e/ou registrar a História Oral.... Para além do trabalho com fontes e depoimentos, vivenciar situações distintas

por meio de uma experiência exclusiva em arquivos/acervos e com os sujeitos da pesquisa.

Nós, pesquisadores – entrevistadores, “acordamos” por vezes memórias adormecidas e que, talvez, nunca seriam revisitadas se não fosse o momento das entrevistas. Para além dos estudos é oportunidade de registrar o que estava em algum “lugar” perdido/ocultado pelo tempo/espço, onde não houve necessidade do tempo/espço para acessar tais lembranças. Quantos e quais sentimentos afloram durante a entrevista? Não há como quantificar as respostas dadas às memórias evocadas por meio do roteiro de entrevistas. O que é escolhido verbalizar? O que é oculto quando se cala? Decisões em minúsculos segundos... Falas emocionadas, vozes embargadas, olhos marejados!

A pergunta que direcionou a pesquisa se interessava em saber como foi o ensino de Matemática entre 1974 e 1999 no município de Tangará da Serra, os objetivos buscavam se orientar pelos documentos orais e escritos as práticas e a cultura escolar inerente à época de estudo. Minha tese é que os primeiros professores que tiveram coragem de assumir turmas em infraestruturas precárias e, mesmo sem formação adequada, por serem leigos, implementaram o melhor que poderiam nas condições existentes, esses já tinham a fagulha do compromisso com o ensinar.

Um município em constituição, como foi o caso de Tangará, emancipada no ano de 1976, em um Estado de Mato Grosso em ebulição, seja pelo desmembramento de Mato Grosso do Sul ou pelo intenso movimento migratório, dentre outras causas, requer muita força de vontade de quem está no chão de sala de aula. Os recursos básicos não chegavam e, quando vinham, não eram suficientes para todas as escolas, quiçá as regulamentações legais que nem eram conhecidas em sua maioria. A determinação em buscar formação necessária para atender bem o alunado, o foco para sustentar a carreira, mediante tantas instabilidades — inclusive desmotivação com remuneração financeira — os caminhos a serem percorridos por estradas que não eram pavimentadas e o ato de abraçar todas as outras funções dentro da escola (pois não existiam outros profissionais laborando para além do professor), evidenciam que esses docentes poderiam ter abandonado o ofício, mas permaneceram e fizeram a diferença ao escolher ensinar.

Ouso dizer, lançando mão de um ditado popular, que muitos não fizeram ‘do limão uma limonada’, pois não tinham o limão. E precisaram procurar o limão ou ainda plantar o limoeiro para depois colher o fruto. Tal analogia cabe ao desempenho das

funções e a busca por formação. Alguns dos sujeitos chegaram a esse rincão com graduação completa, porém se depararam com realidades muito diferentes das que conheciam e fizeram acontecer. Outros tiveram que conciliar a sala de aula com os estudos do Projeto Logos II ou Homem-Natureza para ter formação em Magistério, programas que os depoentes participaram, isso em nível de 2º grau (como era denominado) e depois a Licenciatura. As distâncias percorridas e as férias dedicadas aos estudos, ainda tantas outras horas em formações continuadas, optaram por renunciar a tantos momentos de descanso, lazer e convivência com família em prol de qualificação.

As memórias dos professores que lecionaram nesse período foram fundamentais para registrar a História da Educação Matemática presente no tempo e local mencionados e o aceite e a confiança de cada sujeito para me contar o seu percurso com docente e História Oral para encaminhar metodologicamente a pesquisa repercutem características únicas desse estudo.

É perceptível que, sendo ou não habilitados para ministrar aulas, aplicaram a estratégia da Matemática Moderna utilizando as táticas que desenvolveram, construíram jogos e metodologias de ensino diferenciadas, tentando correlacionar com a realidade da sociedade em que a instituição estava inserida, buscaram fugir do autoritarismo que era frequentemente é atribuído aos professores de Matemática.

O compromisso e a preocupação para não reter um estudante de modo injusto marca as falas dos professores pesquisados, a reflexão de que, mesmo com tantas dificuldades para lecionar, certamente fariam tudo novamente e viveriam boa parte de suas vidas nas/pelas escolas no convívio com seus alunos.

O período de 1974 a 1999 foi de intensas transformações também no campo legal, foram promulgadas duas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971 e 1996), a própria Constituição Federal de 1988, as inúmeras normativas que surgiram nas esferas estadual e municipal, sem esquecer dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997 para o Ensino Fundamental, as normas que foram regulamentando a carreira docente, os caminhos para a construção de uma base comum curricular. Além da inclusão dos estudantes com deficiências, o PNLD, os modos de distribuir recursos financeiros, a obrigatoriedade da formação mínima adequada para o exercício do ofício de professor e outros instrumentos que surgiram, com os quais os sujeitos da pesquisa tiveram que se adaptar, colocar em prática e aprender como fazer acontecer em salas de aula.

Conforme Halbwachs (1990), ouvir diversos sujeitos é escrever sobre a memória coletiva como um revelador do presente e não apenas como uma lembrança. Os entrevistados vivenciaram em um mesmo município e época, a experiência de ser professor da disciplina de Matemática, o roteiro seguido com as questões feitas a cada sujeito despertou memórias que pude perceber que se interligam. Nenhuma das entrevistas seguiu de forma linear de acordo com o roteiro previamente elaborado. As lembranças iam surgindo e tópicos eram retomados, às vezes, ao perguntar algo, voltavam a um outro assunto, complementavam e esse movimento enriqueceu deveras os depoimentos, quanto mais os minutos ou horas passavam, mais as pessoas pareciam à vontade para partilhar o trilhar formativo e profissional, e, de modo respeitoso ouvi as subjetividades e contextualizações acerca da Matemática.

As narrativas orais coletadas permitiram reconstruir as experiências de Jesus, Valquiria, Roseli, Cícero, Pedro, Zelia, Fábio, Carmen, Jacira e Gilberto, documentando aspectos compartilhados das práticas pedagógicas deles. Do mesmo modo, as fotografias, certificados, convites, jogos e outros materiais que me mostraram, favoreceram a construção do cenário, somados aos documentos inventariados no arquivo da SEDUC-MT, bibliotecas e a coleção do Projeto Logos II possibilitaram a imersão da realidade do tempo que me foi contado, uma época que não vivi como professora, nem como moradora de Tangará da Serra, mas são personagens que trabalharam nas escolas antes de mim e de tantos outros professores que batalharam por muito do que usufruímos hoje e que fazem parte da vida estudantil de diversos alunos, desse modo, desvelando a História da Educação Matemática tangaraense.

Sou o que sou também pelas experiências que tive com os mais velhos e pelos exemplos, dentre os sujeitos. Apenas não trabalhei diretamente com Pedro, Zelia e Fábio. Entretanto, os conhecia de vista e ouvia falar. Também participei de momentos formativos nos quais Pedro e Zelia estavam. Já o professor Fábio foi Secretário Municipal de Educação, Vice-Prefeito, Prefeito e ocupou outros cargos e esteve em evidência em âmbito tangaraense. Jesus, Valquiria, Roseli, Cícero, Carmen, Jacira e Gilberto, estiveram presentes no meu cotidiano. Nas trocas na sala dos professores, dividindo experiências, sendo escuta ativa quando solicitei e auxiliando sempre que pedi. Até mesmo quando não tinham noção que estavam me ajudando, ousei dizer que, não somente a mim, mas a tantos outros jovens que ingressaram no magistério. Tivemos a honra e oportunidade de absorver um pouco da sabedoria que eles

adquiriram ao longo dos anos, pois, como Freire (1996) destaca que, nós, professores fazemos na prática e estamos em constante aprendizagem.

É o ponto final dessa pesquisa, todavia, um pesquisador, de maneira similar ao professor, não para de pensar nas análises possíveis ao seu redor, dos estudos que podem ser feitos e outros enredos podem ser planejados ao se analisar, por exemplo, os livros didáticos que já foram adotados e demais recursos, a Matemática do Projeto Logos II, a Didática da Matemática no Logos II, como os professores que cursaram o projeto Homem-Natureza ou Logos II perceberam a Matemática ali retratada, os professores que ministraram aulas na Licenciatura Parcelada com habilitação em Matemática na UNEMAT em Barra do Bugres-MT, a adoção dos PCN's com suas formações continuadas, os professores que trabalham atualmente em Tangará da Serra e cursaram Matemática nas primeiras turmas da Licenciatura (Regular) em Matemática, são algumas considerações de desdobramentos que podem ser desenvolvidos a partir desse estudo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, p. 155-208, 2008.
- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na História Oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/9951f526-6e82-42ca-a50b-2c753f08f4cb>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**, São Paulo, p.15-23, jun.,1997.
- ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da Educação Matemática**: uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALVES, Gilberto Luiz. Aulas régias na capitania de Mato Grosso: um exercício preliminar de crítica historiográfica. *In*: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes & memórias na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p.13-36.
- ALVES, Laci Maria Araújo. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v.1, n.1, p.7-25, 1997. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/130>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- AMARAL, Maria Teresa Marques do. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.13, p.11-28, 1991. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981991000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2023.
- ANDRADE, Alex Sandre Marques. **O discurso do pioneirismo e suas representações**: Tangará da Serra/MT (1976-1997). 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BACELAR, Jonildo. **Mato Grosso** – História, s./d. Disponível em: <https://www.brasil-turismo.com/mato-grosso/historia.htm>. Acesso em 05 maio 2023.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **A geografia do professor leigo**: situação atual e perspectivas. Brasília: Ipea, 1991. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1403>. Acesso em: 07 jan. 2024. *E-BOOK*.

BARTHES, Roland. **Lição**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BECK, Katia Maria Kunntz. Vivências e memórias: a cultura escolar da escola rural mista municipal Santo Antonio em Tangará da serra - MT (1965-1983). 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, p. 1-22, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43973>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História e Educação**. Santa Maria, v. 18, n. 44, p.96-127, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316008465_A_liturgia_da_escola_moderna_saberes_valores_atitudes_e_exemplos. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1969a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/523864/publicacao/15802343>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Ensino Supletivo**: Logos 1. Brasília: MEC, 1973. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/13-projeto-logos-i.pdf> Acesso em: 20 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Subsídio para o estudo do ginásio polivalente.** Brasília: Ministério da Educação, 1969b. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Educação no Brasil:** subsídios para a Conferência Internacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1971a. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002202.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 853, 12 de novembro de 1971.** Fixa o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, a doutrina do currículo na Lei nº 5692. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1971c.

BRASIL. **Projeto Logos I:** avaliação. Brasília: Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura, 1974.

BRASIL. **Projeto Logos II.** Brasília: Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura, 1975a.

BRASIL. **Parecer nº 4833, 03 de dezembro de 1975.** Núcleo Comum e Organização Curricular. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1975b.

BRASIL. **Lei Completar nº 31, de 11 de outubro de 1977.** Cria o estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMEN%20N%C2%BA%2031%2C%20DE,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Pessoal docente do ensino de 1º e 2º graus:** Professores leigos no ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação, 1979. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me002315.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 84674, de 30 de abril de 1980.** Fixa novos níveis de salário-mínimo para todo território nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1980. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84674-30-abril-1980-434038-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º

grau, Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 11 jul. 2023.

BRASIL. **Dia nacional de debate sobre educação**: síntese e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, 1986.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Cancionila Janskovski. Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18 n. 54 jul./set., p. 589-608, 2013.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Universo dos livros, 2002.

CASTANHA, André Paulo. A organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873). In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes & memórias na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, p.37-62, 2006.

CASTRO, Maria Auxiliadora de Azevedo Coutinho e, CASTRO, José Amilcar Bertholini. Projeto Parceladas e formação de professores na UNEMAT. In: DAVID, Cesar de; CANCELIER, Janete Webler. **Reflexões e práticas na formação de educadores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p.133-145. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/spd6r/pdf/david-9788575114759-10.pdf>. Acessado em: 23 fev. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012, p.295-316.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CETEB. **Projeto Logos II**: Série 21 – Didática da Matemática. Módulo 01. 3 ed. Brasília, 1981.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Alan. **Tangará**: caraterísticas, reprodução, alimentação e hábitos, 21 nov. 2012. Disponível em: <https://www.passaro.org/tangara-caracteristicas-reproducao-alimentacao-e-habitos/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CRUZ, Jair Pereira da. **O MST e a educação do campo**: um olhar sobre as práticas pedagógicas da Escola Estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres – MT. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Memórias de migração**: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra – MT). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DIAS, Jucielma Rodrigues de Lima; REIS, Enoque da Silva; PAIS, Luiz Carlos. Uma história do ensino de Matemática no município de Presidente Médici Rondônia (1972 – 1999). **Revista de História da Educação Matemática**, são Paulo, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/266>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EBSCO CONNECT. **Pesquisa com Operadores Booleanos**, 2018. Disponível em: https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em: 10 jan. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30143>. Acesso em: 26 dez. 2023.

ESCOLA ESTADUAL 29 DE NOVEMBRO. **Apresentação**. Tangará da Serra, 1 set. 2022. Facebook: Escola Estadual 29 de Novembro. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=612920210290975&set=a.612920170290979>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos e ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p.1-37, 1995.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Tempo de escola**: memórias. Brasília: Líber Livro, 2011.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. **Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

G1. **Notícia da Proclamação da República demorou 24 dias para chegar a Cuiabá**. G1, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2014/11/noticia-da-proclamacao-da-republica-demorou-24-dias-para-chegar-cuiaba.html>. Acesso em 10 jun. 2023.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/19>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral em Educação Matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 35–53, 2015. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>. Acesso em: 3 jan. 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOOGLE MAPS. **Escola Municipal Costa e Silva**, 2025. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/PM2LYewADaCp6hVW6>. Acesso em: 12 set. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOFFBAUER, Daniela; CABRAL, Dilma. **Cândido Mariano da Silva Rondon**, 2022. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/ultimas-noticias/1035-candido-mariano-da-silva-rondon>. Acesso em 08 jun. 2023.

JESUS, Nauk Maria de. A Capitania de Mato Grosso: História, historiografia e fontes. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jul.-dez., 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/168>. Acesso em 05 maio 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.9-44, 2001.

JUNQUEIRA, Fábio Martins; LUCAS, Hermes Silva. Hino de Tangará da Serra. *In: SOBRE A CIDADE*. Tangará da Serra, 2023. Disponível em: <https://tangaradaserra.mt.gov.br/site/?cidade=historia-hino-brasao-e-bandeira>. Acesso em: 05 mai. 2023.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, Barra do Garças, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 15 jan. 2023.

KUNZE, Nádia Cuiabano. Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1910). *In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. Instantes & memórias na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 213-231.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In: LE GOFF, Jacques. História e memória*. 5 ed. São Paulo: UNICAMP, 2003, p. 525-539.

LEIS MUNICIPAIS. **Home**, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2024.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

LUZ, Rosemary da. **Treinamento em serviço: formação de professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

MACHADO, Andréia de Arruda. **Mato Grosso do Sul e sua história: em perspectiva o período divisionista (1977-1998)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Programa de Pós-Graduação de estrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. **Histórias do ensino de matemática na Educação Básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. O Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina: a caracterização do processo de pesquisa. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 2015, Pelotas, **Anais [...]**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015. p. 1-9. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/anais-xxi-ebrapem-2/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni; RICHIT, Adriana. Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990. 2020a. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p.1-21, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8374/7774>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni; RICHIT, Adriana. Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 18, p. 202–228, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6185>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni; RICHIT, Adriana. Histórias de vida e ensino da matemática na educação básica catarinense entre 1970 e 1990. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n. jan./dez., p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8374>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p.129-132.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p.23-28.

MARQUES, Abimael Antunes. O alvorecer do ensino agrícola no Brasil. *In*: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes & memórias na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p.233-248.

MATO GROSSO. **Resolução nº 90, de 18 de dezembro de 1979**. Diário Oficial, 18 jan. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1980a. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/7184/#/p:2/e:7184>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MATO GROSSO. **Contrato de prestação de serviços**. Diário Oficial. Cuiabá, 23 set. 1983a. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/8087/#/e:8087> . Acesso em: 9 jul. 2023.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa nº 09/2019/SEPLAG** - Estabelece procedimentos para melhoria da Gestão de Documentos no âmbito do Poder Executivo Estadual. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 2019. Disponível em: http://www.seplag.mt.gov.br/download.php?Op=legislacao&arquivo=IN_09-2019-256.pdf. Acesso em 02 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 2906, de 6 de janeiro de 1969**. Cria o distrito de Tangará da Serra, no município de Barra do Bugres. Cuiabá: Palácio Alencastro, 1969.

Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-2906-1969.pdf>. Acesso em 06 ago. 2023.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública**. Arquivo Público de Mato Grosso, Cuiabá, 1910.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública**. Arquivo Público de Mato Grosso. Cuiabá, 1927.

MATO GROSSO. **Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1951. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-452-1951.pdf>. Acesso em 09 jul. 2023.

MATO GROSSO. **Parecer nº 052, 31 de agosto de 1972**. Normas Gerais para a organização do currículo e relaciona os conteúdos curriculares para a parte diversificada para o ensino de 1º grau. Cuiabá, 1972.

MATO GROSSO. **Resolução nº 06, 02 de fevereiro de 1973**. Fixa normas para a organização do currículo pleno, relaciona as matérias da parte diversificada do currículo de 2º grau e dá outras providências. Cuiabá, 1973.

MATO GROSSO. **Lei nº 3687, de 13 de maio de 1976**. Cria o Município de Tangará da Serra, desmembrado dos Municípios de Barra do Bugres e Diamantino. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1976a. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-3687-1976.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MATO GROSSO. **Resolução nº 39 de 1976 do Conselho Estadual de Educação**, 1976b.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n. 2, jan./fev. 1978.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n. 2, ano 2, 1979a.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n.4, ano II, 1979b.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n. 1, ano III, 1980b.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n. 2, ano 3, 1980c.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n.14, ano IV, 1981.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso**. Cuiabá, n. 22, ano VI, 1983a.

MATO GROSSO. **Lei nº 4566, de 24 de junho de 1983.** Estatuto do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1983b. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-4566-1983.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso.** Cuiabá, n. especial, ano VII, 1984.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Revista Educação em Mato Grosso.** Cuiabá, n. especial, ano VIII, 1985.

MATO GROSSO. **Lei nº 5076, de 2 de dezembro de 1986.** Altera os artigos 20 e 43 da lei nº 4566 de 24/06/83 – Estatuto do Magistério Público Estadual. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1986. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-5076-1986-mato-grosso-dispoe-sobre-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-basica-de-mato-grosso>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MATO GROSSO. **Resolução nº 500, de 26 de novembro de 1991.** Autoriza a Secretaria de Educação de Mato Grosso a executar o Projeto Homem Natureza – Habilitação de Professores não titulados para o Magistério de 1º Grau – I a IV, nos municípios que menciona. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1991. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/10350/#/p:38/e:10350?find=Projeto%20HOMEM-NATUREZA>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Ensino de 1º e 2º Graus.** Cuiabá: 1993.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 049, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências., Cuiabá: Palácio Paiaguás: 1998a. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/edicoes/download/12144>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 050, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1998b. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/leicomplestadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 7.040, de 01 de outubro de 1998.** Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 1998c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2777374971/lei-7040-98-mt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº1123, de 28 de janeiro de 2008.** Criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, e dá outras providências. Cuiabá: Palácio Paiaaguás, 2008. Disponível em: <https://legislacao.mt.gov.br/mt/decreto-n-1123-2008-mato-grosso-regulamenta-a-lei-complementar-no-49-de-10-de-outubro-de-1998-criando-e-estruturando-organizacionalmente-os-centros-de-educacao-de-jovens-e-adultos-cejas-e-da-outras-providencias-2022-10-26-versao-compilada?origin=instituicao>. Acesso em 02 jan. 2024.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995). **Bolema**: Boletim da Educação Matemática, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 242-262, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/JMjZTWw4LbBB4rQcVRPdxCh/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MELLO, Antonio Francisco de. **Escola 29 de Novembro:** do Nasedouro ao Jubileu de Ouro (1968-2018). Tangará da Serra: Jornal Diário da Serra, 2018.

MENDES, Marcos Amaral. Tangará da Serra: uma jovem cidade de 43 anos. **Diário da Serra**, Tangará da Serra, 9 maio 2019. Disponível em: <http://diariodaserra.com.br/Noticia/Detalhes/MTc5MzM1>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MENESES, Raimunda Ferreira. **O curso de Matemática do Projeto Parceladas em Barra do Bugres - MT:** do Araguaia ao Paraguai! 2022 Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação do Ensino da Matemática, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2022. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=ppgecm&m=dissertacoes&c=dissertacoes-defendidas-2022>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. **História da educação matemática:** propostas e desafios. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.18, n. 36, p.177-203, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44978>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MORAIS, Marcelo Bezerra de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Mapear a formação de professores de Matemática no Brasil: uma proposta, alguns exercícios. **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 2, p. 216-233, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15123>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Educação pública e o controle religioso: o caso dos grupos escolares de Tangará da Serra – MT. *In*: SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **Revisitando a história da escola primária:** os grupos escolares em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 123-151.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Ginásio Estadual de Tangará da Serra: tempo e espaço na ocupação recente de Mato Grosso (1968 - 1976). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11452>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. **Famílias e natureza**: as relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. **História de Tangará da Serra**. Tangará da Serra: Sanches, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. **Migração e escolarização**: história de instituições escolares de Tangará da Serra Mato Grosso Brasil (1964-1976). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA. **Plano de Gestão**: Haliti Paresi – Território Indígena Haliti-Paresi. Cuiabá: OPAN, 2019. Disponível em: <https://amazonianativa.org.br/pub/plano-de-gestao-haliti-paresi/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PAMPLONA, Confúcio. **A política e o plano setorial de educação e cultura**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1973.

PARESI. **Povos Indígenas no Brasil**, 2024. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PENA, Camila de Araújo; CASTRO, Sônia Helena de; CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. Avanços e retrocessos da LDB nº 9394/1996. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 4, n. 1, p.01-15, 2019. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/291>. Acesso em: 09 jul. 2023.

PEREIRA FILHO, José. **Os sitiante de Córrego das Pedras (MT)**: trajetórias de vida e memórias da terra de trabalho. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PIONEIROS DE TANGARÁ. Facebook, s./d. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/2073362746211634/?ref=share&mibextid=NSMWBT>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PODER JUDICIÁRIO DO MATO GROSSO. **Mato Grosso completa hoje 270 anos de história**, 9 maio 2018. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/2018/5/mato-grosso-completa-hoje-270-anos-historia>. Acesso em: 27 dez. 2023.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:

<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0181/textocg0181013.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. São Paulo, v. 14, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RICHIT, Adriana; MAIER, Lidianie Tania Ronsoni. Aspectos da cultura profissional manifestados nas histórias de vida de professoras de Matemática. **VIDYA**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 19 -38, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2173/2147>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, 2001.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetórias de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; PERIM, Clailton Lira, BECK, Katia Maria Kunntz. Escolarização da infância em cidades de colonização recente de Mato Grosso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p.61-79, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2794>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Cenário Educacional de Mato Grosso (século XIX). In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes & memórias na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006b, p.125-140.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Co-educação, gênero e direitos civis. In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes & memórias na história da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006a, p.107-123.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 28-43, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

SANTOS, Reginaldo José dos. **História da Educação Matemática no Estado de Mato Grosso: o Movimento da Matemática Moderna no município de Juara no período de 1970 a 1990, a partir da Escola Estadual Oscar Soares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SILVA, Aparecido Borges da. **A inserção da História Regional no currículo mato-grossense (1970-1990)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Discursos pronunciados por ocasião da inauguração do Liceu Cuiabano em 1880**. Cuiabá: IHGMT, 2001.

SIQUEIRA, Rosênia Célia Sampaio de. Professores leigos atuantes em sala de aula. **Revista Educação em Mato Grosso**, Florianópolis, n. 27, ano VIII, 1985.

SOUSA, Josimar de. A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT. 2009. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11438/1/Josimar%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002639.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

STASCOVIAN, Juliana. **Revista Educação em Mato Grosso: orientações pedagógicas sobre a disciplina de Matemática para o ensino primário nas escolas públicas mato-grossenses (1978-1986)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2019.

TANGARÁ DA SERRA. **Gabinete do secretário**. Tangará da Serra: Semec, 2024. Disponível em: <https://semectga.net/gabinete-do-secretario/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 1, de 03 de março de 1977**. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1977a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1977/0/1/lei-ordinaria-n-1-1977->. Acesso em: 15 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 4, de 30 de março de 1977**. Fixa a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra e dá outras providências. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal 1977b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1977/1/4/lei-ordinaria-n-4-1977-fixa-a-estrutura-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-tangara-da-serra-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 126, de 29 de junho de 1983**. Estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa da Prefeitura Municipal de Tangará da Serra, dispõe sobre o seu sistema administrativo e dá outras providências. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1983. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1983/12/126/lei-ordinaria-n-126-1983-estabelece-diretrizes-para-a-reforma-administrativa-da->

prefeitura-municipal-de-tangara-da-serra-dispoe-sobre-seu-sistema-administrativo-e-da-outras-providencias. Acesso em: 16 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 148, de 22 de fevereiro de 1984.** Cria a Biblioteca Pública Municipal de Tangará da Serra e autoriza o executivo municipal a adquirir acervo inicial. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1984. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1984/14/148/lei-ordinaria-n-148-1984-cria-a-biblioteca-publica-municipal-de-tangara-da-serra-e-autoriza-executivo-municipal-a-adquirir-acervo-inicial>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 180, de 26 de abril de 1985.** Dispõe de doação da área onde se encontra a Escola Estadual de I e II graus "29 de Novembro". Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1985a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1985/18/180/lei-ordinaria-n-180-1985-dispoe-de-doacao-da-area-onde-se-encontra-a-escola-estadual-de-i-e-ii-graus-29-de-novembro> Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 197, de 23 de agosto de 1985.** Dispõe de autorização para doação do imóvel onde se encontra a Escola Estadual de 1º grau "13 de Maio". Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1985b. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1985/19/197/lei-ordinaria-n-197-1985-dispoe-de-autorizacao-para-doacao-do-imovel-onde-se-encontra-a-escola-estadual-de-1-grau-13-de-maio>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 199, de 23 de agosto de 1985.** Dispõe de autorização para doação do imóvel onde se encontra a Escola Estadual de 1º grau "Vereador Ramon Sanches Marques." Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1985c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1985/19/199/lei-ordinaria-n-199-1985-dispoe-de-autorizacao-para-doacao-do-imovel-onde-se-encontra-a-escola-estadual-de-1-grau-vereador-ramon-sanches-marques>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 259, de 09 de setembro de 1986.** Declara de Utilidade Pública a CESUT (Centro De Ensino Superior De Tangará). Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1986a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1986/25/259/lei-ordinaria-n-259-1986-declara-de-utilidade-publica-a-cesut-centro-de-ensino-superior-de-tangara>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 260, de 09 de setembro de 1986.** Dispõe sobre a abertura de crédito especial no valor de Cz\$ 114.000,00 (cento e quatorze mil cruzados), para o fim que especifica e dá outras providências. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1986b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1986/26/260/lei-ordinaria-n-260-1986-dispoe-sobre-a-abertura-de-credito-especial-no-valor-de-cz-114000-00-cento-e-quatorze-mil-cruzados-para-o-fim-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 270, de 08 de dezembro de 1986.** Dispõe sobre a estruturação da carreira do magistério e sobre o quadro de classificação de cargos e dá outras providências. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal 1986c.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1986/27/270/lei-ordinaria-n-270-1986-dispoe-sobre-a-estruturacao-da-carreira-do-magisterio-e-sobre-o-quadro-de-classificacao-de-cargos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 71, de 06 de junho de 1980**. Reajusta os vencimentos dos Professores da Rede Municipal de Ensino. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1980. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1980/7/71/lei-ordinaria-n-71-1980-reajusta-os-vencimentos-dos-professores-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 973, de 06 de abril de 1994**. Autoriza o Poder Executivo celebrar convênio com a Secretaria de Estado De Educação. Tangará da Serra, MT: Secretaria Municipal de Administração, 1994a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1994/98/973/lei-ordinaria-n-973-1994-autoriza-o-poder-executivo-celebrar-convenio-com-a-secretaria-de-estado-de-educacao?q=matem%C3%A1tica>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Lei nº 1005, de 30 de agosto de 1994**. Dispõe sobre o Plano Plurianual do município de Tangará da Serra, para o período de 1995 a 1998. Tangará da Serra, MT: Prefeitura Municipal, 1994b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/t/tangara-da-serra/lei-ordinaria/1994/101/1005/lei-ordinaria-n-1005-1994-dispoe-sobre-o-plano-plurianual-do-municipio-de-tangara-da-serra-para-o-periodo-de-1995-a-1998?q=matem%E1tica>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs>. Acesso em: 18 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-28, 2002. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/issue/view/8>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS JUNIOR, Carlos. Rumo à brasilidade: Mato Grosso e a Marcha para o Oeste (1937-1945). In: SEMANA DE HISTÓRIA: história em movimento: caminhos, culturas e fronteiras, X, 2007, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007, p.38-53.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.28-49, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990>. Acesso em: 03 jan. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém, v. 8, n. 12, p. 22-50, 2013. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/issue/view/32/16>. Acesso em: 01 jan. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. *In*: FONSECA, Thais Nívia Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.13-47.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre história da educação e história oral: questões teóricas, metodológicas e éticas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS., 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2018.

VILALVA, Walnice; MIYAZAKI, Tiekko Yamaguchi (Org.). **Fios de memória: pioneiros de Tangará da Serra**. Cáceres: UNEMAT, 2013.

WIELEWSKI, Gladys Denise; PALARO, Luzia Aparecida; WIELEWSKI, Sergio Antonio. Cuiabá na década de 80: vestígios da matemática moderna nas quatro primeiras séries do 1º grau. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.25, p.675-688, set./dez., 2008.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – RESULTADO DA PESQUISA EM TESES E DISSERTAÇÕES
PARA ESTADO DA ARTE**

Quadro 13 - Levantamento em Dissertações – Estado da Arte

Levantamento em Dissertações – Estado da Arte			
Autoria, Instituição (Ano)	Título	Resumo	Palavras- chave
Reginaldo José dos Santos, UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso (2013)	História da Educação Matemática no estado de Mato Grosso: o Movimento da Matemática Moderna no município de Juara no período de 1970 a 1990, a partir da Escola Estadual Oscar Soares	A presente dissertação traz como pano de fundo apreender as singularidades do processo de colonização da cidade de Juara, maior das quatro cidades que compõem a microrregião do Vale do Arinos, na parte norte do Estado de Mato Grosso, nos períodos de 1970 a 1980 (Pré-colonização) e 1981a 1990 (Pós-colonização). Esse primeiro considerado intenso no processo colonizatório. Nesse contexto, a proposta é investigar as práticas pedagógicas presentes no ensino de matemática desenvolvidas na Escola Estadual Oscar Soares no período em estudo. Essa investigação situa-se no campo da História da Educação Matemática no Brasil. As análises foram construídas a partir de várias fontes escritas: provas, diários de classe, atas de resultados finais, livro termo de visitas de inspeção, documentos da e sobre a escola como, portarias e decretos, grades curriculares, programas de ensino, livros didáticos que permearam as práticas dos professores de matemática. Além das fontes escritas foram consideradas como fontes fotografias e entrevistas. Os sujeitos selecionados para os depoimentos foram professores que ministraram aulas de matemática, diretores, funcionários e ex-alunos, totalizando dezoito entrevistados, que de algum modo, estiveram presentes na constituição histórica da educação, bem como na trajetória do ensino de matemática nessa escola. Os documentos escritos foram encontrados em arquivos pessoais de entrevistados, escola em estudo, biblioteca pública e assessoria pedagógica. As fotografias foram localizadas a partir dos relatos dos depoentes e no Centro Cultural Savoíne	História da Educação Matemática; Ensino de Matemática; Movimento da Matemática Moderna.

		em Juara. Pautou-se, quanto ao referencial teórico metodológico, na concepção de história de Jacques Le Goff na perspectiva da história cultural. A partir desse estudo, foi possível perceber nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente pela análise dos conteúdos ensinados e livros didáticos adotados, a presença de elementos do Movimento da Matemática Moderna. Além disso, a pesquisa revelou as dificuldades vivenciadas pelos professores que ensinaram matemática, as conquistas e perspectivas de uma comunidade escolar que se constitui em pleno processo de colonização no interior de Mato Grosso.	
Lidiane Tania Ronsoni Maier, UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul (2016)	Histórias do ensino da Matemática na Educação Básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente	O Estado de Santa Catarina, que tem como marcos históricos de sua colonização a constituição dos primeiros povoados ainda no século XVII e a chegada dos imigrantes alemães e italianos no século XIX, além de constituir-se em rota das expedições europeias no século XVI, em termos de educação constituiu uma histórica que tem como marcas principais a litoralização da educação superior pública e o descaso com a educação básica pública. No decorrer do processo de colonização do Estado verifica-se um constante descaso do poder público com a educação, especialmente na região Oeste catarinense, criada em 1917, de modo que diversos desafios permeavam a trajetória daqueles que optavam por seguir a profissão professor, sobretudo na área de matemática. Diante disso e considerando que os desafios enfrentados pelo professor em sua trajetória formativa e profissional têm implicações no desenvolvimento da educação de uma maneira geral, interessamo-nos em identificar os principais desafios educacionais (formação e atuação) enfrentados por professoras de matemática da educação básica na região de abrangência da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina entre as décadas de 1970 e 1990. Para tanto, entrevistamos cinco professoras, que lecionaram em escolas da região oeste no período citado, que corresponde ao tempo de exercício profissional das professoras. O estudo foi constituído, em termos metodológicos, segundo os pressupostos	Educação Matemática. História da Educação Matemática. História Oral. Oeste Catarinense.

		da História Oral, baseando-se na realização de entrevistas como instrumento de constituição de dados. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, constituindo-se em documento-base do estudo. A partir da análise do material empírico constituído por meio das narrativas das professoras foram evidenciados desafios de três naturezas distintas: desafios da formação, da profissão e do ensino de matemática. Em relação aos desafios da formação, os depoimentos sinalizam que para a distância da região das instituições formadoras, as condições de permanência nestas instituições e a escassez de cursos específicos de matemática. No que dizem respeito aos desafios da profissão, os depoimentos sinalizam para a estrutura inadequada das escolas estaduais, a falta de incentivo para a profissionalização docente e a falta de suporte pedagógico. E no que concerne aos desafios do ensino da matemática as professoras assinalam a limitação de tempo para planejamento, escassez de material pedagógico e atendimento especializado sem ter formação adequada para tal. Embora não constitua diretamente um objetivo do estudo realizado, consideramos que este trabalho dissertativo pode contribuir para a composição de fontes históricas acerca da educação no interior do Estado de Santa Catarina, bem como para constituir uma versão da história do ensino de matemática na região de abrangência da 4ª GERED. Por fim, numa perspectiva histórica, o estudo pode constituir-se em fonte de dados que podem embasar uma versão da história do ensino em Santa Catarina, contada a partir da narrativa das vivências das depoentes	
--	--	---	--

APÊNDICE B – RESULTADO DA PESQUISA EM PUBLICAÇÕES PARA ESTADO DA ARTE

Quadro 14 - Levantamento em Artigos e Anais de Eventos – Estado da Arte

Levantamento em Artigos e Anais de Eventos – Estado da Arte			
Autoria; Referência (Ano)	Título	Resumo	Palavras-chave
Lidiane Tania Ronsoni Maier; Anais do XXIV EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (2015)	O Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina: a caracterização do processo de pesquisa	A educação básica no Brasil tem sido alvo de muitos estudos recentes, tanto vinculados a investigação das políticas relacionadas a este nível de ensino, quanto a investigação de processos de aprendizagem. É fato que, muitos destes estudos abordam a importância e as defasagens da educação básica. Assim, este trabalho pretende discutir alguns aspectos relativos ao ensino de matemática na educação básica de Santa Catarina entre 1970 e 1990, os quais foram produzidos no âmbito de uma pesquisa dissertativa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. A referida pesquisa tem como objetivo principal investigar os principais desafios educacionais enfrentados pelas professoras de matemática pertencentes à 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina – GERED, tomando como abordagem metodológica a História Oral. Para as entrevistas serão confeccionadas fichas, com palavras-chave para a pesquisa, a saber: Formação, Vida Pessoal, Vida profissional, Desafios no ensino da matemática. As entrevistas serão transcritas para posterior análise tendo como referencial a História Oral. Com relação às conclusões, estas são parciais, em virtude do estudo ainda estar em desenvolvimento com previsão de término para agosto de 2016	Educação Básica; Ensino da Matemática; Professoras de Matemática; História Oral
Adriana Richit, Lidiane Tania Ronsoni Maier; Revista Vidya	Aspectos da cultura profissional manifestados	O artigo evidencia elementos da cultura profissional de professoras de matemática da rede pública de ensino, pertencentes à 4.ª Gerência de	Cultura profissional. Histórias de vida.

(2018)	nas histórias de vida de professoras de Matemática	Educação de Santa Catarina, Brasil, no período de 1970 a 1990, a partir de narrativas de suas histórias de vida. Mediante os pressupostos da história oral, assumida como procedimento de constituição de dados, convidamos cinco professoras a falar sobre suas trajetórias profissionais e pessoais. As narrativas foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas, constituindo o material empírico do estudo. Como resultado, foram evidenciados aspectos culturais relativos aos mitos sobre a matemática e o ensino escolar, os ritos instituídos nas práticas profissionais à época e modos de agir próprios daquele contexto e tempo. Tais aspectos associam-se a três formas principais de cultura profissional, o individualismo, a colaboração e a balcanização, constituídas nas tramas e processos político-educacionais e culturais, que marcaram historicamente a região oeste catarinense.	Formação e prática profissional em matemática.
Jucielma Rodrigues de Lima Dias, Enoque da Silva Reis, Luiz Carlos Pais; HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática (2019)	Uma história do Ensino de Matemática no município de Presidente Médici Rondônia (1972-1999)	O objetivo deste trabalho é apresentar uma História da Matemática Escolar no atual município de Presidente Médici a partir da primeira escola fundada, “ESCOLA ISOLADA 15 DE NOVEMBRO”, criada pelo decreto nº 627 de 26 de setembro de 1972 no km 403 da BR 364 do município de Porto Velho – RO. A análise realizada ao investigarmos historicamente a disciplina escolar de Matemática desta escola encontra-se inserida no campo de pesquisa da História, em particular da História da Educação Matemática, sendo assim utilizaremos como aporte teórico-metodológico as ideias advindas dos autores Marc Bloch e Jacques Le Goff ambos pertencentes à Escola dos <i>Annales</i> juntamente com o conceito de vulgata de André Chervel e os escritos de Philippe Joutard sobre a utilização da História Oral. As fontes de pesquisa foram os documentos e testemunhos diretamente ligados à escola pesquisada. Nosso estudo permeou o intramuros da História educativa no Município de Presidente Médici, desvelando elementos pertencentes a	História da Matemática. Matemática Escolar. Disciplinas Escolares. Presidente Médici – RO.

		documentos e memórias de pessoas que fazem parte dessa História, compreendidas entre 1972e1999. Ao finalizarmos esta pesquisa, trouxemos à tona fragmentos do processo de ensino de Matemática que podem enriquecer os conhecimentos históricos da Matemática Escolar preservando a memória regional.	
Lidiane Tania Ronsoni Maier, Adriana Richit; Revista de Educação Pública (2020)	Histórias de vida e Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre 1970 e 1990	O Oeste Catarinense, região criada oficialmente em 1917, foi historicamente marcado pelo descaso do poder público com o desenvolvimento da educação. Com isso, o ensino de Matemática nessa região tem enfrentado muitos desafios, o que nos motivou a investigar os desafios enfrentados por professoras de matemática entre 1970 e 1990. Guiadas pela História Oral, entrevistamos professoras que atuavam em escolas públicas estaduais à época. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, constituindo o documento-base do estudo. Como resultados, evidenciamos desafios de formação, profissão e ensino da matemática, os quais embasam uma versão da história do ensino em Santa Catarina.	História da educação matemática. História oral. Ensino de matemática.
Lidiane Tania Ronsoni Maier; RPEM – Revista Paranaense de Educação Matemática (2020)	Desafios no Ensino da Matemática na Educação Básica catarinense entre as décadas de 1970 a 1990	O ensino da Matemática em escolas públicas de santa Catarina, especialmente na região Oeste, foi historicamente marcado por desafios e limites de natureza diversa, sobretudo nas escolas situadas em zonas afastadas dos centros urbanos. Além disso, o desenvolvimento da educação superior na referida região também foi lento, aspecto esse que limitava as possibilidades de formação à docência daqueles que aspiravam ingressar na profissão. Face a isto, interessamo-nos em investigar os desafios enfrentados por professoras de matemática da educação básica da 4. ^a Gerência de Educação de Santa Catarina, entre as décadas de 1970 a 1990, como forma de produzir uma perspectiva histórica sobre o ensino da matemática na referida região, evidenciando aspectos de natureza distinta que marcaram este processo no período citado. Para tanto,	História da Educação Matemática. História Oral. Ensino de Matemática. Desafios educacionais.

		realizamos entrevistas com cinco professoras que atuavam em escolas da rede pública estadual à época, guiando-nos pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, constituindo o documento-base do estudo. Como resultados evidenciamos desafios de três naturezas: desafios na formação, profissão e ensino de matemática. Por fim, o estudo pode constituir-se em fonte histórica, que embasa uma versão da história do ensino em Santa Catarina, fundamentada na narrativa das vivências das professoras.	
Kelly Maria de C. F. A. de L. Melillo, Maria Laura Magalhães Gomes; Bolema – Boletim de Matemática (2021)	Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995)	Este artigo se insere no âmbito das pesquisas que tratam da participação feminina na História da Educação Matemática. Aborda parte da trajetória profissional da professora Maria do Carmo Vila em Minas Gerais, especialmente no período em que atuou no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo se baseia em depoimentos produzidos com a metodologia da História Oral e documentos coletados em investigação anterior. Focaliza-se o que foi lembrado e contado pela docente e por alguns de seus colegas de trabalho nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Os destaques no percurso de Maria do Carmo residem nas suas ações inovadoras na época; na sua formação acadêmica diferenciada, num período em que cursos de Pós-Graduação em Educação Matemática começavam a se disseminar no Brasil; e no seu envolvimento com a formação continuada de professores. Diversas tendências do desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil foram notadas nas práticas dessa docente, na época estudada. Evidencia-se que a professora Maria do Carmo se constituiu profissionalmente como importante referência para o ensino de Matemática em Minas Gerais, tendo atuado também em outros estados.	História da Educação Matemática. Participação Feminina na Educação Matemática. Colégio Técnico da UFMG. História Oral.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NÍVEL DOUTORADO

Doutoranda: Juliana Stascovian

Orientadora: Prof.ª Drª Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Título da Tese: REMINISCÊNCIAS DE PROFESSORES QUE ENSINARAM MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA – M.T. (1970 – 1990)

Roteiro para entrevista

* Informações preliminares/Identificação:

- Nome completo:
- Data e local de nascimento:
- Formações (Magistério, Graduação/Duração/Ano de início e fim/Instituição):
- Nomes das escolas em que atuou:
- Tempo de exercício docente:
- Data ou ano do término de exercício docente:
- Se não nasceu em Tangará, quando veio e qual a motivação para mudar para o município?

* Professoralidade:

- Me conte um pouco da sua trajetória profissional, como se tornou professor?
- Dispõe de fotografias, livros, apostilas, revistas educacionais, publicações, jornais, certificados, provas, cadernos, bilhetes, cartas, convites de formatura, diários de classe, boletins, documentos escolares diversos, Diário Oficial, uniforme, ...?
- Naquela época, como eram as escolas?
- Durante o seu período de docência, nas escolas que me contou, como era ser professor? De que modo as famílias e a sociedade em geral tratavam o professorado? Como era a remuneração?
- Sobre a rotina escolar, como era?
- Os estudantes eram pobres ou tinham boas condições financeiras?
- Tem lembranças das leis vigentes à época e como norteavam o trabalho?
- Existiam cursos de formação (continuada)?
- Caso o professor tenha atuado entre 1978-1986: conheceu a Revista Educação em Mato Grosso e a utilizou como instrumento pedagógico?

* Ensino de Matemática:

- Quanto ao ensino de matemática, como era didaticamente?
- Existiam livros ou outros materiais impressos para auxiliar o trabalho docente? Existiam livros para o uso discente?
- A escola disponibilizava materiais para aulas dessa disciplina ou ficava tudo a cargo do professor? Quais eram os recursos existentes naquele período e que eram coadjuvantes do ensino da Matemática? Alguma prática diferente durante as aulas de Matemática, uso de materiais ou algo que não era tão comum naquele tempo? Havia laboratório de Matemática?
- Conhecia o Movimento da Matemática Moderna?
- Como era a relação dos alunos com as aulas de Matemática?
- E as avaliações de Matemática?
- Algum fato marcante que tenha ocorrido durante a aula de Matemática?

* Outra informações?

- Recorda de outro profissional que trabalhou contigo ou em outra unidade escolar que poderia participar desta pesquisa e que possa ter materiais guardados?
- O(A) senhor(a) faz questão de ver a transcrição da entrevista? Se sim, posso enviar para qual endereço de e-mail?

APÊNDICE D – MODELO ADOTADO COMO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora Juliana Stascovian, sob orientação da Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve atualmente a pesquisa intitulada "REMINISCÊNCIAS DE PROFESSORES QUE ENSINARAM MATEMÁTICA EM TANGARA DA SERRA – M.T. (1970 – 1990)", que tem por objetivo compreender as práticas cotidianas no ensino da referida disciplina durante o período assinalado.

Para que este estudo se realize, é necessária a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária, se o(a) senhor(a) decidir não participar ou quiser desistir a qualquer momento, tem liberdade de fazê-lo.

A pesquisadora solicita a autorização para o uso dessa colaboração em outras produções acadêmicas derivadas dessa pesquisa e tese resultante.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que o(a) senhor(a) no momento da pesquisa ou posteriormente através do e-mail: ju_stta@hotmail.com

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o(a) senhor(a) contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Sendo a pesquisa de caráter histórico, seu nome será utilizado na íntegra ao longo da tese.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, _____

concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo.

Concordo com a gravação da entrevista: () sim () não

Concordo com a publicação desse estudo em instâncias acadêmicas, como periódicos e eventos da área: () sim () não

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Data: ____ / ____ / ____.

Assinatura da orientadora - Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Assinatura da pesquisadora - Juliana Stascovian

APÊNDICE E – AUTODECLARAÇÃO

Eu, Juliana Stascovian, aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, autora da pesquisa intitulada “REMINISCÊNCIAS DE PROFESSORES QUE ENSINARAM MATEMÁTICA EM TANGARÁ DA SERRA – M.T. (1970 – 1990)”, orientada pela Professora Dra. Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin, declaro que utilizei os procedimentos éticos adequados durante o desenvolvimento da referida pesquisa, de acordo com o recomendado por Mainardes e Carvalho (2019), cujo princípio fundamental da ética em pesquisas no campo da Educação segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) é a dignidade da vida humana, alicerçado no respeito, no consentimento livre e esclarecido de participação, no compromisso individual, social e coletivo.

Assinatura da pesquisadora - Juliana Stascovian

APÊNDICE F – PROJETO LOGOS II, SÉRIE 07, MATEMÁTICA

Quadro 15 - Projeto Logos II – Série 07 – Matemática

Projeto Logos II – Série 07 – Matemática		
Dados da edição	Sumário	Bibliografia
Módulo 01 3ª edição 1980 36 páginas Autoria: Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Introdução ao Estudo de Conjuntos - Relações: Pertinência e Inclusão - Operações entre conjuntos: Reunião e Interseção - Autoavaliação⁶⁶ - Bibliografia	BRAGA, Antonieta Aparecida Vaiano e outros. Matemática – PROJETO LOGOS II, módulo 01, 1976 LAMPARELLI, Lídia Condé. Matemática para o 1º grau – 3 ed. S. Paulo/MEC. Edart, 1974. PAPINE, C.A. Matemática Ativa – 5ª série – IBEP. S. Paulo, 1976. PAPY, Frédérique. Mathématique moderne - 4 ed. v.1. Paris 1970.
Módulo 02 3ª edição 1980 34 páginas Autoria: Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Conjunto de Números Naturais - Sistema de Numeração Decimal - Produto Cartesiano - Bibliografia	ANDRAUWS, Silvio e outros. Matemática 1º grau . São Paulo, Atual Editora. 1977, v.7. CASTRUCCI, Benedito e outros. Matemática . São Paulo, Ed. FTD, 1977, v.7. LAMPARELLI, Lídia Condé e outros. Matemática para o 1º grau – 3 ed. São Paulo. Edart, 1974, v.6. VELLO, Waldemar e SILVA, Antonio. Matemática 1º grau . São Paulo, Ed. Ática, 1977, v.5 e 6.
Módulo 03 3ª edição 1980 42 páginas Autoria: Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Operações em $N =$ Adição, Multiplicação, Subtração e Divisão - Expressões Aritméticas - Operações em N – Potenciação e Radiciação	Não consta
Módulo 04 3ª edição 1980 34 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto e Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Múltiplos e Divisores - Números Primos - Técnicas para o cálculo do m.d.c e do m.m.c - Autoavaliação - Bibliografia	COSTRUCCI, Benedito e outros. Matemática . São Paulo, FTD, v.5. ENS, Domênico Lago, Matemática Moderna – São Paulo, IBEP, 1977, v.5. LAMPARELLI, Lídia Condé e outros. Matemática para o 1º grau – 2 ed. São Paulo. Ed. Edart, 1974, v.5. OLIVEIRA, Paulo de Souza. Matemática – atividade para estudo dirigido . São Paulo: IBEP, v.5
Módulo 05 3ª edição 1980	- Roteiro - Número Racional e Equivalência de Fração	Não consta

⁶⁶ Reproduzida a grafia usual da época, bem como outras questões como emprego de letras maiúsculas.

44 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- FRAÇÕES: redução, comparação e representação na reta numerada - Operações com racionais – adição e subtração	
Módulo 06 3ª edição 1980 48 páginas Autoria: Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Operações com números racionais – Multiplicação e Propriedades - Operações com números racionais – Divisão - Representação decimal de números racionais	Não consta
Módulo 07 3ª edição 1980 60 páginas Autoria: Equipe Técnica do CETEB	- Roteiro - Conjunto dos números racionais relativos - Operações com números inteiros relativos – adição e multiplicação – propriedades - Operação com números inteiros relativos – subtração e divisão - Operações com números racionais – propriedades - Autoavaliação - Bibliografia	ANDRAUS, Sylvio Santos. Udmir, Matemática no Ensino de 1º grau, 6ª série, 3 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1975. LAMPARELLI, Lydici Cardê <i>et al.</i> Matemática para o 1º grau, 6ª série, 3 ed. São Paulo, EDART, 1974. NETTO, Scipione Di Pierro. Matemática na Escola Renovadora, São Paulo, Ed. Saraiva, 1974. v.6.
Módulo 08 Não tem edição 1980 54 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Sentença Matemática - Equações do 1º grau, com uma variável - Resolução de uma equação do 1º grau com uma variável pelo processo prático - Problemas do 1º grau com uma variável - Autoavaliação - Bibliografia	ANDRAUS, Sylvio - SANTOS. Udmir P., Matemática no Ensino de 1º grau, 6ª série – Editora Nacional - S.P. 1972. LAMPARELLI, Lydia Condé e outros - Matemática para o 1º grau - 6ª série, EDART. SP/EC. 1974.
Módulo 09 3ª edição 1981 ⁶⁷ 37 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Unidades de comprimento - Unidades de Área ou Superfície - Medidas de Volume, Capacidade e Massa - Autoavaliação - Bibliografia	CASTRUCCI, Benedito e outros. Matemática. São Paulo, FTD, 1977, v.5. DOMENICO, Lago e ENS. W. Matemática Moderna. São Paulo. IBEP, 1977, v.5. OLIVEIRA, Paulo de Souza. Matemática. Atividades para estudo dirigido. São Paulo: IBEP, 1977, v.5 PAPINE, C.A. Matemática Ativa. S. Paulo, IBEP, 1976.

⁶⁷ A partir desse módulo Mato Grosso aparece como Estado integrante do projeto, Secretário Estadual de Educação: Hélio Palma de Arruda, Coordenação Logos II: Evanil Ferreira Soares.

		VELHO, Waldemar e SILVA, Antonio. Matemática . S. Paulo, Ática, 1977.
Módulo 10 3ª edição 1981 37 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Geometria e a Natureza - Figuras Geométricas Planas - Bibliografia	CASTRUCCI, Benedito e outros. Matemática . São Paulo, FTD, 1977, v.5. DOMENICO, Lago e ENS. W. Matemática Moderna . São Paulo. IBEP, 1977, v. 5. LAMPARELLI, Lidia <i>et al.</i> Matemática para o 1º Grau . São Paulo. EDART – MEC, 1974. Ativa . S. Paulo, IBEP, 1976. VELLO, Waldemar e SILVA, Antonio. Matemática . São Paulo, Ática, 1977, v.5 – 6.
Módulo 11 3ª edição 1980 34 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Posições relativas de duas retas no plano - Unidades de tempo - Introdução ao estudo de ângulos - Bibliografia	ADRINI, Álvaro. Ensino Objetivo da Matemática – 7ª série, 1º grau . São Paulo, Ed. do Brasil S/A, 1976. ANDRAUES, Sílvio e outros – Matemática – 1º grau . São Paulo, Atual, 1977. v.7. CASTRUCCI, Benedito e outros. Matemática . São Paulo, FTD S.A., 1977, v.5 e 7. VELLO, Waldemar e SILVA, Antônio – Matemática – 1º grau . São Paulo, Ática, 1977, v.6.
Módulo 12 3ª edição 1981 41 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Ângulos - Ângulos complementares e suplementares - Triângulos - Circunferência e círculo	Não consta
Módulo 13 3ª edição 1981 48 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Conjunto dos números reais $\mathbb{R}$ - Expressões algébricas em $\mathbb{R}$ (reais) - Polinômios em uma variável sobre $\mathbb{R}$ - Operações com polinômios em uma variável sobre $\mathbb{R}$ - Autoavaliação	Não consta
Módulo 14 3ª edição 1981 24 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto	- Roteiro - Bases diferentes de dez - Mudanças de bases - Autoavaliação	Não consta
Módulo 15 3ª edição 1981	- Roteiro - Relações e funções - Autoavaliação	Não consta

22 páginas Autoria: Maria de Fátima Neto		
---	--	--

APÊNDICE G – PROJETO LOGOS II, SÉRIE 21, DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

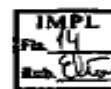
Quadro 16 - Projeto Logos II – Série 07 – Matemática

Projeto Logos II – Série 21 – Didática da Matemática		
Dados da edição	Sumário	Bibliografia
Módulo 01 3ª edição 1981 36 páginas Autoria: Ione Ferraz Haesser	- Roteiro - Introdução ao Estudo de Conjuntos - Relações: Pertinência e Inclusão - Operações entre conjuntos: Reunião e Interseção - Autoavaliação⁶⁸ - Bibliografia	BRAGA, Antonieta Aparecida Vaiano e outros. Matemática – PROJETO LOGOS II, módulo 01, 1976 LAMPARELLI, Lídia Condé. Matemática para o 1º grau – 3ed. S. Paulo/MEC. Edart, 1974. PAPINE, C.A. Matemática Ativa – 5ª série – IBEP. S. Paulo, 1976. PAPY, Frédérique. Mathématique moderne - 4 ed. v.1. Paris 1970.
Módulo 02 3ª edição 1981 31 páginas Autoria: Ione Ferraz Haesser	- Roteiro - Os fatos fundamentais da adição e da subtração - Os algoritmos da adição e da subtração	Não consta
Módulo 03 3ª edição 1981 22 páginas Autoria: Neusa Stumpf Lessa	- Roteiro - O estudo de conjuntos na 2ª série - O sistema de numeração na 2ª série - A adição e a subtração na 2ª série - Bibliografia	DUARTE, Ana Lúcia Amaral e CASTILHO, Sonia Fiuza da Rocha. Matemática Orientada , Belo Horizonte, Vigília, 1975 NEVES, Déborah Pádua. Matemática Moderna . São Paulo, IBEP. OSÓRIO, Norma Cunha e PORTO, Rizza de Araújo. Matemática na Escola Primária Moderna . Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A., 1968.
Módulo 04 3ª edição 1981 24 páginas Autoria: Neusa Stumpf Lessa	- Roteiro - Multiplicação e Divisão - Frações - Sistemas de medidas - Figuras geométricas - Bibliografia	Não consta
Módulo 05 3ª edição 1981 29 páginas	- Roteiro - Como ensinar números decimais - Técnicas operatórias e suas etapas no ensino das operações com decimais	Não consta

⁶⁸ Reproduzida a grafia usual da época, bem como outras questões como emprego de letras maiúsculas.

Autoria: Ione Ferraz Haesser		
Módulo 06 3ª edição 1981 36 páginas Autoria: Maria Antonieta Jordão E. Berrondo e Equipe Técnica CETEB	- Roteiro - Ensinando frações - Ensinando decimais - Ampliando o estudo de sistemas de medidas - Sugestões de atividades - Bibliografia	DEL VALLE, Magdalena Pinho. Explorando a Matemática na Escola Primária . 2 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970. ENS, Domênico Lago. Matemática Moderna . São Paulo, IBEP. OLIVEIRA, Maria Tereza Miranda. O Sabidinho . Rio de Janeiro, Elyas. PORTO, Rizza de Araújo & OSÓRIO, Norma Cunha. Matemática na Escola Primária Moderna . Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
Módulo 07 3ª edição 1981 30 páginas Autoria: Maria Antonieta Jordão E. Berrondo e Equipe Técnica CETEB	- Ensinando múltiplos, divisores e números primos - Ensinando m.m.c. e m.d.c. - Ampliando o ensino sobre frações - Sugestões de atividades	CASTILHO, Sônia Fiuza da Rocha e Ana Lúcia Amaral Duarte. Matemática Orientada : 1º grau. 4ª série. Belo Horizonte, Vigília, 1976. NEME, Adia. Assim se aprende Matemática , livro 4 – 1º grau. São Paulo, Abril Cultural, 1977. OSÓRIO, Norma Cunha e Rizza de Araújo Porto. Matemática na Escola Primária Moderna . Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A., 1968. VALLE, Magdalena Pinho del. Explorando a Matemática na Escola Primária . 2 ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1970.
Módulo 08 3ª edição 1981 24 páginas Autoria: Maria Antonieta Jordão E. Berrondo e Equipe Técnica CETEB	- Estudando Geometria - Ampliando o Ensino de Medidas - Estudando Frações - Sugestões de Atividades - Bibliografia	Não consta

ANEXO A - CRIAÇÃO DO DISTRITO DE TANGARÁ DA SERRA



Autor: Dep. Rene Barbour
D.Of. 24/1º/69

Estado de Mato Grosso

LEI Nº 2906 DE 6 DE JANEIRO DE 1.969.

Cria o distrito de Tangará da Serra, no município de Barra do Bugres.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO :

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Fica criado o distrito de Tangará da Serra, no município de Barra do Bugres.

Artigo 2º - Os limites do distrito de Tangará da Serra são os seguintes:

Começa na Serra Itapirapuã onde a mesma é cortada pelo córrego Corre Água, dêste ponto, pelas divisas com o município de Arenápolis, dêste por uma linha reta até o córrego Seputubinha por êste abaixo até a confluência com o rio Água Limpa, por êste acima até sua cabeceira, daí por uma linha reta até encontrar a BR-364, por esta, rumo Pôrto Velho até a divisa com o município de Mato Grosso, daí pela reta divisória com o município de Mato Grosso, até a divisa com o município de Cáceres; daí pela linha divisória do município de Cáceres com o de Barra do Bugres até o rio Seputuba, por êste acima até o rio Tarumã, por êste acima até a Serra de Itapirapuã, pelo cume da Serra até o ponto de partida.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor a 1º de janeiro de 1969, revogadas as disposições em contrário.

Pelácio Alencastro, em Cuiabá, 6 de janeiro de 1969, 148ª da Independência e 81ª da República.

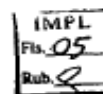
Registrada
a 22.148
do livro em 14/1
em 18/1/69
Barbours
Sub-Diretor

ANEXO B – CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TANGARÁ DA SERRA



ESTADO DE MATO GROSSO

Dep. Amando Barbosa
D.Of. 13/5/76



LEI, Nº 3 687 DE 13 DE MAIO DE 1 976

Cria o Município de TANGARÁ DA SERRA, desmembrado dos Municípios de Barra do Bugres e Diamantino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Fica criado o Município de TANGARÁ DA SERRA, desmembrado dos Municípios de Barra do Bugres e Diamantino e que terá por sede o povoado do mesmo nome.

Artigo 2º - Os limites de que trata o artigo 1º são os seguintes: partindo dos limites com o Município de Arenópolis no Córrego Corré Água e por este até a Serra de Tapirapuã ou Bocaíval e servindo esta como divisa em rumo oeste até a altura das cabeceiras do Córrego Tarumã; descendo pelo Córrego Tarumã até onde o mesmo desagua no Rio Sepotuba ou Tenente Lira e por este abaixo até a barra do Córrego Peitado, subindo por este até as suas cabeceiras e daí em uma linha reta até encontrar o Rio Juba; subindo por este até a barra do Rio Jubinha com o Maveza continuando pelo Rio Jubinha até sua cabeceira e daí em linha reta até a barra do Córrego Jauru com Estivadinho ou Piquiri e seguindo por este acima até sua cabeceira na BR-364 e por esta estrada em rumo oeste até encontrar a divisa do Município de Mato Grosso; seguindo por estas divisas em rumo norte até o paralelo 14, seguindo por este em rumo leste até ao Rio Verde e por este

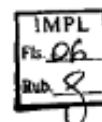
[Signature]
muars

[Signature]

[Signature]

[Signature]

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO



acima até a BR-364 e por esta estrada em rumo leste até as divi-
sas com o Município de Arenópolis; seguindo os limites deste Muni-
cípio até encontrar a barra do Córrego Água Branca; por este aci-
ma até a sua cabeceira; daí em linha reta às cabeceiras do Cór-
rego Corre Água na divisa de Arenópolis, passando a ser divisa
do Município de Arenópolis com o Município de Tangará da Serra.

Artigo 3º - Nos termos da Lei Complementar número 1, o Município de Tangará da Serra, será instalado no dia 31 de janeiro de 1977, com a posse do Prefeito, Vice Prefeito e Vereadores a serem eleitos no dia 15 de novembro de 1976.

Artigo 4º - Enquanto não instalado o Município, cabe as Prefeituras de Barra do Bugres e Diamantino, manterem os serviços essenciais à população residente na área emancipada.

Artigo 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Paiaçuás, em Cuiabá, 13 de maio de 1976 ,
155ª da Independência e 88ª da República.

Registrada an fs.
57 a 58v., no li-
vo competente.
Ma- 08/09/86

ada ar f.
580., do li-
supetente.
08/09/86.

[Handwritten signatures and stamps follow]

Edm e o d. rfr top-