

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA

MESTRADO ACADÊMICO

LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E NOVAS TENDÊNCIAS

LEONARDO THOMAZ SAUTER

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL:  
ENUNCIÇÕES SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS EM PUBLICAÇÕES DOS  
BOLETINS DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

Porto Alegre  
2021

LEONARDO THOMAZ SAUTER

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL:  
ENUNCIÇÕES SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS EM PUBLICAÇÕES DOS  
BOLETINS DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Matemática.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecilia Bueno Fischer

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Sauter, Leonardo Thomaz

A formação de professores primários do Rio Grande do Sul: enunciações sobre os saberes matemáticos em publicações dos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais / Leonardo Thomaz Sauter. -- 2021.

101 f.

Orientadora: Maria Cecilia Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática e Estatística, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Saberes Matemáticos. 2. Formação de Professores Primários. 3. Enunciações. 4. Enunciados. 5. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. I. Fischer, Maria Cecilia Bueno, orient. II. Título.

LEONARDO THOMAZ SAUTER

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL:  
ENUNCIÇÕES SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS EM PUBLICAÇÕES DOS  
BOLETINS DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Matemática.

Aprovada em Porto Alegre, 20 de dezembro de 2021.

Banca de Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Cecilia Bueno Fischer (Orientadora)

---

Profa. Dra. Andreia Dalcin (UFRGS)

---

Profa. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Maria Cristina Araújo de Oliveira (UFJF)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, uma simples palavra que é carregada de significado. Cada palavra, enunciado, discurso é carregado de significados, sentidos, sentimentos. Para além da discussão teórica deste trabalho nesse momento inicial, entre sorrisos e lágrimas, é quando nos lembramos da trajetória percorrida durante a vida e a produção acadêmica, e onde o sentido pessoal faz-se ao agradecer as pessoas importantes nesse percurso.

Primeiramente agradeço a minha família, em especial minha mãe, Maria Beatriz Thomaz Sauter, e minha irmã, Betina Thomaz Sauter. Isto porque são meu suporte, as pessoas que acreditam em mim, sempre desejando o melhor, me ouvem e sempre me acompanharam. Também agradeço aos meus colegas, que para além da vida acadêmica se tornaram amigos. Entre várias discussões, cafés, reclamações e risos nos aproximamos e nos formamos professores. Acredito em vocês, no potencial de cada um e fico feliz em ter tido a oportunidade de vocês me acompanharem nesta trajetória.

Agradeço à minha orientadora Maria Cecília Bueno Fischer, por me acompanhar nessa jornada, trabalhando em parceria e também por ser dedicada e auxiliar na elaboração desta pesquisa em conjunto, me orientando pedagogicamente, de modo sensível, motivador e persistente. Também agradeço aos professores que me acompanharam nas avaliações, discussões e contribuições nas bancas de qualificação e de apresentação final deste trabalho, professora Andreia Dalcin, professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer, professor Claudemir Quadros e professora Maria Cristina Araújo de Oliveira, que são pessoas em que me inspiro enquanto futuro professor e formador de professores.

Agradeço aos colegas e professores que participaram comigo no projeto Saberes matemáticos na formação de professores primários no Rio Grande do Sul 1889-1970 e no Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT) com os quais aprendi muito, compartilhei dúvidas, tive ricas discussões e trocas em meu processo de formação como professor-pesquisador. Agradeço, também, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEMAT - UFRGS), pela dedicação ao ensino de qualidade, público e gratuito. Com atenção às necessidades dos alunos, sensibilidade em acompanhá-los e por acreditarem no potencial de cada um para uma formação de professores de qualidade.

Além disso, agradeço o apoio com a bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) que possibilitou a permanência e dedicação na realização desta pesquisa contribuindo para minha formação.

## RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre enunciações dos saberes matemáticos para a formação de professores primários em publicações presentes nos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) do Rio Grande do Sul, Brasil. Esses boletins foram publicados durante o período de 1947 a 1966, sendo que destes foram selecionadas as publicações destinadas ao ensino normal e que abordavam a Matemática, para realização de uma análise sobre os saberes matemáticos. Assim, buscamos responder: *De que modo se apresentam as enunciações, em publicações dos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul, com relação aos saberes matemáticos, constituindo possíveis enunciados acerca da formação de professores primários?* Para isso, o estudo foi fundamentado sob uma perspectiva histórico-cultural em diálogo com produções de Roger Chartier e com os estudos sobre os saberes matemáticos de Wagner Valente. Além disto, em contribuição para análise desta pesquisa, tomamos uma abordagem discutida por Michel Foucault quanto ao nosso olhar sobre as enunciações e possíveis enunciados a respeito dos saberes matemáticos para a formação do professor primário. Como resultado, temos que as enunciações acerca dos saberes matemáticos nas publicações analisadas se apresentam: 1) na realização de trabalhos que se inter-relacionam com as unidades de ensino; 2) em momentos de orientação e análise do exame de admissão de matemática para seleção de candidatos ao curso normal; 3) em instruções e diretrizes relacionadas à matemática no curso de formação de professores primários e 4) nas unidades de ensino ofertadas nos Departamentos de Cultura Geral e de Cultura Profissional. A partir disso foram identificados alguns possíveis enunciados, tais como: 1) existe uma personalidade desejada para o professor primário desde o ingresso no curso primário a ser desenvolvida durante sua formação; 2) a formação do professor primário deve privilegiar os saberes *para* ensinar relacionados ao ensino de crianças; 3) dentre os saberes *a* e *para* ensinar pertencentes à cultura profissional na formação do professor primário, são enfatizados os saberes *para* ensinar; 4) para a formação do professor primário são realizadas atividades a partir de um tema central, envolvendo a integração entre as disciplinas do curso normal; 5) os saberes matemáticos na formação do professor primário estão diretamente relacionados com o currículo do ensino primário; e 6) existe uma visão democrática do CPOE nas orientações para a formação do professor primário.

**Palavras-chave:** Saberes Matemáticos; Formação de Professores Primários; Enunciações; Enunciados; Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.

## ABSTRACT

This research discusses mathematical knowledge enunciations for primary teacher training on the bulletins publications of the Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) in Rio Grande do Sul, Brazil. We selected from this bulletins published between 1947 and 1966 the publications destined to normal teaching that addressed Mathematics to carry out an analysis on mathematical knowledge. This research seeks to answer: How do the mathematical knowledge enunciations present themselves constituting possible statements about primary teacher training on the bulletins publications of the Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais in Rio Grande do Sul? For this, the study was based on Roger Chartier's cultural-historical perspective in dialogue with the studies of Wagner Valente on mathematical knowledge. Furthermore, we take an Michel Foucault's approach to the analysis of this research, regarding our view of enunciations and possible statements about mathematical knowledge for primary teacher training. As a result, the following enunciations about mathematical knowledge are presented: 1) in carrying out works that are interrelated with the teaching units; 2) at times of guiding and analyzing the entrance exam in mathematics for the normal course's selection of candidates; 3) in the instructions and guidelines related to mathematics in the training course for primary teachers; and 4) in the teaching units offered in the Departamento de Cultura Geral and in the Departamento de Cultura Profissional. In addition, there are some possible statements in the publications, such as: 1) the primary teacher has a desired personality to be presented since the beginning of the course and to be developed during their training; 2) the primary teacher training must provide knowledge to teach the children; 3) between the knowledge *a* and *para* teach belonging to the professional culture in the formation of the primary teacher, the knowledge to teach is emphasized; 4) activities are carried out based on a central theme for the primary teacher training, involving an integration between the subjects of the normal course; 5) the mathematical knowledge in primary teacher training is directly related to the primary education curriculum; and 6) there is a democratic conception on the CPOE guidelines for the formation of primary teachers.

**Keywords:** Mathematical Knowledge; Primary Teacher Training; Enunciations; Statments; Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Capa dos boletins do CPOE - Edições 1947; 1948-49 e 1950-51.....	12
<b>Figura 2</b> - Gráfico do número de questões por natureza das questões matemáticas abordadas no exame de admissão à Escola de Professores de 1947.....	40
<b>Figura 3</b> – Questão nº 3 do exame de admissão à Escola de Professores de 1947.....	42
<b>Figura 4</b> - Problemas nº 5 e 6 do exame de admissão à Escola de Professores de 1947.....	44
<b>Figura 5</b> - Questão nº 9 do exame de admissão à Escola de Professores de 1947. ....	44
<b>Figura 6</b> - Tipo de questões: de complemento, transformação e computação.....	64
<b>Figura 7</b> – Tipo de questões: de reconhecimento, ordenação e identificação. ....	65
<b>Figura 8</b> – Tipo de questões: de alternativa com justificativa, recordação e raciocínio.....	66
<b>Figura 9</b> – Primeira seção das Diretrizes Básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática. ....	71

## LISTA DE SIGLAS

CPOE - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.  
D.C.G - Departamento de Cultura Geral.  
D.C.P - Departamento de Cultura Profissional.  
DAM - Direção de Aprendizagem Matemática.  
EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação de em Educação Matemática.  
GHEMAT - Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática.  
HEM - História da Educação Matemática.  
IEGFC - Instituto de Educação General Flores da Cunha.  
LUME - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
NI - Não informado.  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
RS - Rio Grande do Sul.  
SEC - Secretaria de Educação e Cultura.  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

# Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. TRABALHOS CORRELATOS .....</b>	<b>16</b>
<b>3. UMA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA: PRESSUPOSTOS ADOTADOS.....</b>	<b>22</b>
3.1 A HISTÓRIA CULTURAL E OS SABERES MATEMÁTICOS.....	23
3.2 MICHEL FOUCAULT: O OLHAR PARA OS ENUNCIADOS E AS ENUNCIÇÕES.....	28
3.3 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS.....	34
<b>4. AS PUBLICAÇÕES: ENUNCIÇÕES SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS .....</b>	<b>37</b>
4.1 PUBLICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES EM TÔRNO DO PROCESSO DE MEDIDA ADOTADO EM MATEMÁTICA PARA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS À ESCOLA DE PROFESSÔRES (1947).....	37
4.2 PUBLICAÇÃO: Nº 1 - CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS (1956-57).....	47
4.3 PUBLICAÇÃO: Nº 2 - MINHA CIDADE, UM SÉCULO DE HISTÓRIA (1956-57).....	52
4.4 PUBLICAÇÃO: SEMINÁRIOS: PARA PROFESSÔRES DO ENSINO NORMAL (1956-57) 55	
4.5 PUBLICAÇÃO: INSTRUÇÕES Nº 2 - SÔBRE A REFORMA DO ENSINO NORMAL (1958) 59	
4.6 PUBLICAÇÃO: INSTRUÇÕES Nº 10 - MATEMÁTICA (1961-62) .....	61
4.7 PUBLICAÇÃO: OFÍCIO-CIRCULAR Nº 47 – COMUNICADO Nº 8 – CAMPANHA EDUCATIVA (1963).....	67
4.8 PUBLICAÇÃO: DIRETRIZES BÁSICAS PARA DIREÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA (1963-64).....	70
<b>5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E OS SABERES MATEMÁTICOS: ENUNCIÇÕES E POSSÍVEIS ENUNCIADOS NAS PUBLICAÇÕES DOS BOLETINS DO CPOE.....</b>	<b>77</b>
<b>6. CONCLUSÕES E INQUETAÇÕES DO PESQUISAR.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>BOLETINS DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS .....</b>	<b>100</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa parte de motivações provindas dos percursos que trilhei durante o período de graduação, no qual realizei investigações na área de estudos da História da Educação Matemática (HEM). Participei, desde a graduação, do projeto de pesquisa “Saberes matemáticos na formação de professores primários no Rio Grande do Sul 1889-1970”, por meio do qual venho realizando investigações de cunho histórico educacional com cadernos escolares, materiais didáticos, narrativas, memórias e publicações diversas. A partir destas pesquisas, tive conhecimento do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, que era responsável por diversas pesquisas e orientações às escolas do estado, durante o período de 1943 a 1971. Como apontado por Beatriz Fischer (2005, p.157), é “inquestionável o grau de influência que este órgão passa a ter junto as decisões políticas da SEC<sup>1</sup>” durante sua atuação.

O CPOE, criado pelo Decreto nº 794, de 17 de junho de 1943, existiu durante o período de 1943 até 1971. Foi um órgão atuante no Rio Grande do Sul, contribuindo, por exemplo, com a expansão de escolarização no estado durante o período do governo de Leonel Brizola (1959-1963), no qual multiplicou-se em, aproximadamente, 3 vezes o número de matrículas no ensino primário. O Centro realizou publicações de seus trabalhos através de boletins periódicos, em sua maioria anuais ou bianuais, com edições no período de 1947 a 1966<sup>2</sup>, cuja estrutura e organização sofreram modificações conforme as alterações da própria organização do Centro. Tais boletins “assumem uma forma de relatório e, como tal, apresentam uma pequena amostra dos principais resultados das atividades desenvolvidas pelo Centro” (QUADROS, 2006, p. 39-40). Eles foram criados com a finalidade de informar, promover a difusão de “novas práticas” a partir de um “espírito científico” e de vincular o trabalho desenvolvido pelo Centro com o “movimento renovador” da educação (QUADROS, 2006a - grifos do autor).

Deste modo, encontramos em suas publicações resultados de pesquisas desenvolvidas, orientações técnicas e pedagógicas, diretrizes, sugestões de ensino, legislações e resoluções, além de textos sobre cursos, seminários e visitas a escolas. É importante observar que os assuntos relativos ao interconhecimento, a discussões relativas à vida educacional e ao movimento renovador no plano pedagógico, estão presentes também em outras publicações

---

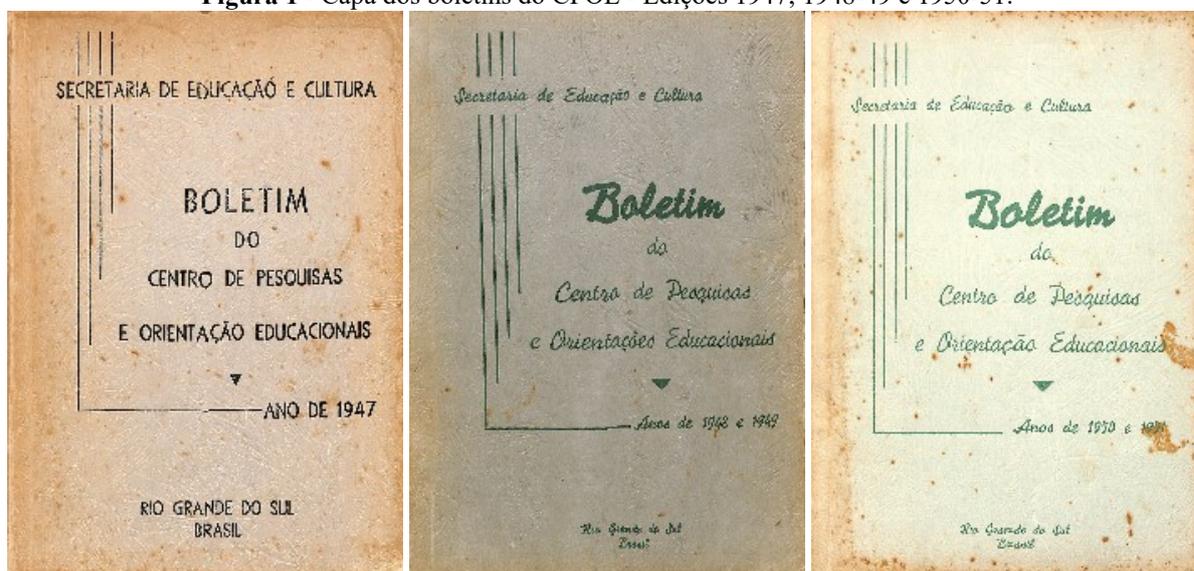
<sup>1</sup> Secretaria de Educação e Cultura.

<sup>2</sup> São publicadas treze edições dos boletins referentes aos anos de: 1947; 1948-1949; 1950-1951; 1952-1953; 1954-1955; 1956-1957; 1958; 1959; 1960; 1961-1962; 1963-1964; 1963-1966; 1965-1966. Observa-se que entre as edições finais dos boletins publicados há uma intersecção temporal, isso ocorre em razão das edições de 1963-1964 e 1965-1966 terem sido elaboradas pelo setor de Orientações e a edição de 1963-1966 ter sido elaborada pelo setor de Pesquisas.

realizadas pelo Centro, como, por exemplo, a Revista do Ensino<sup>3</sup> objeto de investigação da tese de Pereira (2010).

Na figura 1, vemos as capas de três edições dos boletins do CPOE:

**Figura 1** - Capa dos boletins do CPOE - Edições 1947; 1948-49 e 1950-51.



**Fonte:** Acervo sob guarda de Maria Cecília Bueno Fischer<sup>4</sup>.

As publicações presentes nos boletins possuem diversas finalidades e são dirigidas para diferentes grupos de ensino, conforme denominados na época, como: o ensino pré-primário; primário; normal, ensino rural; educação especial, entre outros. Um dos aspectos que será tratado nessa pesquisa é a formação do professor primário, observamos, então, as publicações que encontramos referentes ao ensino normal. Nestas podemos destacar alguns pontos apresentados, como a promoção de cursos, seminários, encontros, sessões de estudos, mesas redondas e palestras, o sistema de visita às escolas do estado para apreciação *in loco* dos problemas e aconselhamentos, concessão de bolsas à professores de Escolas Normais, iniciativa para criação de Institutos de Educação no interior, entre outras atividades realizadas (ROLLA, 1962).

Quadros (2006), ao escrever sobre as orientações técnicas do CPOE ao magistério, nos diz:

<sup>3</sup> A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul foi um periódico que oferecia orientações educacionais acerca das diversas disciplinas escolares. Houve um primeiro momento da publicação da revista, entre 1939 e 1942, após suas publicações foram retomadas no período de 1951 até 1978. A partir de 1956, a revista passa ser responsabilidade do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE) sendo uma publicação oficial (PEREIRA, 2010).

<sup>4</sup> O acervo de boletins do CPOE, sob guarda de Maria Cecília Bueno Fischer, pertence à Beatriz Terezinha Daudt Fischer. Os exemplares foram digitalizados e disponibilizados no Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769> >

Primeiro pela Secção Técnica, depois pelo CPOE/RS, passou-se a fornecer ao magistério um repertório de saberes autorizados, selecionados e hierarquizados, destinados a fundamentar a sua prática. Esses saberes eram concebidos como requisitos necessários à mudança que gradativamente buscava-se promover na ação do magistério. Promover essa mudança era levar o professor a compreender as novas finalidades sociais da escola, mas era também fazê-lo percorrer o caminho que levava à superação das concepções tradicionais sobre as atividades da criança, que deveria ocupar o centro da cena na escola e ser o protagonista da ação pedagógica (QUADROS, 2006, p. 197).

Tal análise realizada pelo autor permeia possíveis enunciados que o CPOE promove com relação aos saberes para a formação do professor primário no estado. Essa compreensão apontada pelo autor, e que faz parte da historicidade da História da Educação do Rio Grande do Sul, é um ponto de partida, uma percepção que busco explorar nesta dissertação. Assim, observando este material, com sua vasta quantidade de publicações, o percebo como um potencial objeto de pesquisa que, ao trabalharmos com eles, temos uma rica fonte de estudos que auxilia na compreensão da História da Educação do Rio Grande do Sul. Então, com o intuito de pesquisar sobre a história da educação desse estado, a formação de professores e a matemática, delimitei o tema desta investigação elaborando um projeto de pesquisa para o mestrado.

Ao iniciar o mestrado, porém, havia idealizado um trabalho que pretendia investigar quais eram as normativas, informações relacionadas a cursos e seminários, sugestões e orientações educacionais presentes nos boletins com relação à Matemática e ao seu ensino. Conforme foram realizadas as leituras e discussões sobre o tema, observei a amplitude do projeto inicial e decidi, em conjunto com a minha orientadora, focar a investigação nos saberes matemáticos presentes nas publicações e os diferentes grupos de ensino a que se destinavam. Naquele momento, reelaborei o projeto para ser apresentado e discutido no Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação de em Educação Matemática (EBRAPEM/2019).

Quando participei do evento, discuti a pesquisa com demais colegas da área no Brasil, o que contribuiu para uma nova reflexão sobre o estudo. Devido à grande quantidade de publicações para serem investigados os saberes matemáticos, no conjunto dos boletins, observei o risco de ser realizada uma pesquisa demasiadamente descritiva, podendo resultar em discussões teóricas pouco relevantes pelo grande escopo do tema e pelo tempo limitado da pesquisa do mestrado. Assim, me foi sugerido analisar em profundidade os saberes matemáticos com foco nas publicações direcionadas ao ensino normal o que me fez reelaborar o foco da pesquisa para qualificá-la.

Tal relato apresenta, brevemente, o processo que foi realizado até a elaboração do projeto da pesquisa que apresento nesta dissertação. Por meio do debate e troca de ideias com

minha orientadora e colegas de pesquisas, refinei esta investigação. Em um primeiro momento busquei o aporte teórico-metodológico para realizar uma análise dos saberes matemáticos partindo de seus discursos, procurando a fundamentação para análise do discurso nas ideias de Michel Foucault e para estudos dos saberes matemáticos nas pesquisas de Wagner Valente.

Após o momento de qualificação deste trabalho, em atenção às contribuições da banca, refinamos tal procura, assim me apropriando como base teórico-metodológica as discussões provindas da História Cultural, as inspirações nas ideias de Foucault quanto ao trabalho com enunciações e enunciados do discurso e, além disso, os estudos de Valente sobre os saberes matemáticos. Portanto, focando em publicações direcionadas ao ensino normal e os saberes matemáticos, busco responder: *De que modo se apresentam as enunciações, em publicações dos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul, com relação aos saberes matemáticos, constituindo possíveis enunciados acerca da formação de professores primários?*

Para responder tal questão, adotei uma perspectiva de investigação histórica apoiada na História Cultural. Entendo que, como pesquisador da HEM, construo uma história a partir dos documentos analisados e dos textos e autores com quem dialogo. Não profetizo uma história, mas, sim, olho para o passado para ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos de novas modalidades de composição, difusão e apropriação do escrito (CHARTIER, 2002). Agrego a este olhar uma aproximação com Foucault, com o qual pretendo avançar em termos de potência de análise, sem me afastar de pressupostos da História Cultural com os quais já estava trabalhando com o grupo de pesquisa desde a graduação.

O objetivo geral desta investigação é reconhecer de que modo se apresentam as enunciações com relação aos saberes matemáticos para a formação de professores primários presentes em publicações dos boletins do CPOE. Para tanto, adoto o procedimento de selecionar as publicações que apresentam saberes matemáticos e que são direcionadas para a formação de professores primários, selecionando aquelas que são destinadas ao ensino normal e que mencionem a Matemática para então fazer uma leitura mais atenta sobre saberes matemáticos, a serem discutidos neste trabalho. Assim temos que tal conjunto de publicações é analisado para atender aos objetivos específicos de: identificar os saberes matemáticos presentes nas publicações direcionadas à formação de professores primários e reconhecer como são ditas as enunciações acerca de tais saberes.

Este trabalho se justifica com respeito ao meu desenvolvimento enquanto pesquisador da área da História da Educação Matemática, ao propiciar que eu me aproprie e aprofunde

conhecimentos e contribuindo para a pesquisa sobre os saberes matemáticos no Rio Grande do Sul, em apoio às pesquisas que vêm sendo realizadas pelo o Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT<sup>5</sup>) no Brasil. E, além disso, investigar as enunciações com relação aos saberes matemáticos para a formação do professor primário nas publicações dos boletins do CPOE colabora para o debate sobre as políticas públicas. Isso porque, orientações educacionais de determinada época fundamentaram práticas de professores, que podem ecoar na constituição de discursos no campo da educação do tempo presente.

Assim, são apresentados, no próximo capítulo, alguns trabalhos correlatos investigados que se relacionam ao CPOE e os saberes matemáticos para a formação do professor primário. Na sequência, o capítulo seguinte apresenta os pressupostos adotados para a realização desta pesquisa de dissertação. Este embasa a investigação quanto à elaboração da produção historiográfica e respectivos aportes teórico-metodológicos, bem como os procedimentos e coleta de dados utilizados para a seleção e organização das publicações analisadas. Em continuidade temos o capítulo: *As publicações: enunciações sobre os saberes matemáticos para a formação de professores*, no qual apresento as publicações selecionadas, a descrição e análise com relação às enunciações investigadas. Em continuação, temos a retomada de algumas enunciações que formam alguns possíveis enunciados sobre a formação dos professores primários e os saberes matemáticos. E, ao final, discorro sobre conclusões e inquietações provindas desta investigação.

---

<sup>5</sup> O GHEMAT é um grupo que realiza projetos coletivos de pesquisa científica no âmbito da história da educação matemática com grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras. Os grupos vêm realizando, desde 2004, encontros nacionais e internacionais para debate e divulgação dos resultados obtidos em suas investigações. Na reunião do grupo no ano de 2018, houve consenso da necessidade de institucionalizar essa rede de pesquisas por meio de uma associação, sendo fundado o GHEMAT Brasil. Disponível em: < <https://www.ghemat-brasil.com/> >

## 2. TRABALHOS CORRELATOS

Para me apropriar de discussões e pesquisas acadêmicas já realizadas sobre o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul e sobre os saberes matemáticos, realizei buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; no Repositório Digital da UFRGS (LUME); nos Repositórios Institucionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de revistas das áreas de estudo da História da Educação e História da Educação Matemática. Neste subcapítulo, busco dialogar com esse mapeamento, revisando alguns trabalhos, a seguir apresentados, que auxiliam na compreensão sobre a história, o Centro, seus boletins, a Matemática e seus saberes, para respaldar a minha pesquisa. Em outras palavras, nesse espaço é realizada uma revisão de trabalho correlatos, ou seja, que conversam com a temática dessa investigação.

Encontrei, no estudo de Luiz Henrique F. Pereira (2010), uma pesquisa que se aproxima com o que proponho nessa dissertação, pelo autor realizar uma investigação em um periódico que esteve sob a responsabilidade do CPOE e também observar a Matemática em suas publicações. A sua tese, intitulada *Os discursos sobre a matemática publicados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)*, realiza uma investigação que explicita e analisa quais foram os discursos que circularam nos artigos publicados pela Revista do Ensino/RS (RE/RS) entre 1951 e 1978, o que eles dizem e quem fala sobre a matemática durante esse período. Inicialmente, o autor realiza uma seleção quantitativa dos artigos publicados, em que identifica as publicações relacionadas com Matemática, os períodos em que houve maior número de publicações, seus(as) autores(as), organizando ao final um quadro com as informações sobre cada publicação selecionada.

A partir da seleção e organização das principais fontes, Pereira (2010) dedicou-se a realizar uma análise dos discursos presentes nestes artigos, apresentou seu embasamento nos estudos de Michel Foucault, o que resultou, em seu trabalho, sete categorias de análise dos discursos sobre: o(a) professor(a) e o aluno; sobre a matemática; a metodologia; a aritmética; a geometria; a imagem; e, por fim, a Matemática Moderna. Na defesa de sua tese, o autor concluiu que a RE/RS foi uma grande propulsora de elementos discursivos sobre matemática que perduram até hoje em práticas e no ideário sobre seu ensino (PEREIRA, 2010). Entretanto, mesmo o autor não trabalhando com as publicações dos boletins do CPOE, pode-se observar, em seu escopo de pesquisa, o Centro. Isto ocorre porque durante o período de 1956 até 1971 a

supervisão técnica da RE/RS esteve sob responsabilidade deste órgão da Secretaria de Educação do Estado.

É importante destacar que foi por diferentes meios de natureza impressa que o CPOE/RS marcou presença junto ao magistério estadual, a escolas, comunidade e demais envolvidos com a educação no período de sua existência. Exemplificativamente, podem-se citar os boletins do centro, os diversos comunicados, as publicações de natureza de instrução, a edição de manuais, proposição de programas mínimos e sua presença na RE/RS (PEREIRA, 2010, p. 49).

Tal observação demonstra diferentes meios impressos em que o Centro teve atuação e pelos quais fez-se presente nas escolas do estado, em seu tempo, dentre esses documentos, os boletins que privilegio nessa pesquisa. Assim, a partir desse estudo, podemos já refletir sobre possíveis enunciações e enunciados que podem ou não se aproximar das publicações presentes nos boletins, com relação à Matemática, assim como pesquisado pelo autor nas publicações da RE/RS.

Na tese de Claudemir de Quadros (2006), intitulada *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*, encontrei um trabalho no qual se privilegia como fonte de pesquisa os boletins publicados pelo Centro, entre outros documentos. Neste trabalho, o autor busca elucidar os discursos da história da educação do estado do Rio Grande do Sul, entre 1937 e 1971, com uma atenção especial aos associados ao CPOE. O estudo se preocupa, principalmente, em

[...] demonstrar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento desse órgão [CPOE], com vistas a compreender, na sua especificidade, os modos pelos quais o sistema educativo tornou-se objeto de reforma e como certos discursos se instituíram enquanto verdades, produzindo significados acerca da educação no Rio Grande do Sul (QUADROS, 2006, p.14).

A tese de Quadros (2006) é uma pesquisa relevante quanto à história do CPOE, em especial, referente à educação no estado do Rio Grande do Sul naquele período. O autor relata que os discursos promovidos pelo Centro defendiam que os processos educativos deveriam ter como base os princípios da ciência pedagógica, estando eles entrelaçados ao discurso da Escola Nova. Além disso, defende a importância do discurso do CPOE no sistema educacional, pois seus enunciados “definiam a verdade que podia ser pensada e quem podia ocupar o lugar de sujeito para pronunciar-la” (QUADROS, 2006, p. 284). Para esta discussão, Quadros (2006) também se baseia nos estudos de Foucault, trabalhando conceitos como discurso, poder, verdade e governabilidade. Quanto à estrutura dos boletins, o autor relata que

Os Boletins assumem uma forma de relatório e, como tal, apresentam uma pequena amostra dos principais resultados das atividades desenvolvidas pelo Centro. Suas páginas testemunham a produção e a proliferação de um discurso autorizado que remete, quase invariavelmente, para três dimensões proeminentes do trabalho desenvolvido pelo Centro: a difusão de práticas e de novos rumos para a educação, a formação de um espírito científico e o movimento de renovação educacional que, ao final, os técnicos do Centro dizem representar (QUADROS, 2006, p.39-40).

Portanto, nesse formato de relatório das atividades realizadas pelo Centro, pode se observar um panorama sobre o trabalho desenvolvido pelo CPOE durante o período de 1947 até 1966, ano da publicação do seu último boletim. Deste modo, como referido, busco perpassar essas dimensões do trabalho realizado pelo Centro, com relação, especificamente, ao Ensino Normal e os saberes matemáticos.

Claudemir de Quadros organiza seu trabalho em três partes, nas quais demonstra: 1) os modos pelos quais o discurso de nacionalização do ensino abriu possibilidades de intervenção do estado na educação, sendo que se projetam enunciados da Escola Nova<sup>6</sup> que servia de guia para a política educacional; 2) como os discursos acerca da educação organizaram o sistema educativo do Rio Grande do Sul, destacando as ações desenvolvidas pelo CPOE, em que aponta, por exemplo, ser um período com expressiva expansão da escolarização no estado; 3) uma discussão sobre os discursos que buscavam constituir o modo de ser das pessoas, em que procura dar visibilidade aos diferentes significados de ser professor e estudante no RS. Assim, o autor considera o CPOE um lugar em que se produzia enunciações do discurso da ciência como guia para política e práticas, onde os enunciados da psicologia tiveram um papel proeminente (QUADROS, 2006).

Nessa revisão de trabalhos correlatos, temos ainda a tese de Eliane Teresinha Peres (2000), *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909 – 1959)*. A autora realiza um estudo defendendo que a “primeira metade do século XX marca, no Rio Grande do Sul, o momento de organização do sistema público de ensino primário sob a égide do Estado” (PERES, 2000 p.11), e nos apresenta o trabalho do CPOE como ápice do processo de renovação pedagógica que ocorreu entre anos 1930 a 1950.

É importante demarcar que esse trabalho não tem o CPOE como foco de estudo, mas o destaca em sua investigação. A pesquisa interessa-se em mostrar, principalmente, como o

---

<sup>6</sup> O movimento da Escola Nova centra-se “na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional” (TANURI, 2000, p. 72).

discurso de renovação pedagógica produziu novas práticas escolares (PERES, 2000). Desta forma, a autora nos apresenta uma análise de discursos voltados para as professoras primárias, a organização curricular e a organização do trabalho docente no estado. As novas práticas escolares estudadas, mesmo estando presentes como orientações e/ou normativas, em alguns momentos, também podem ser vistas sob a perspectiva, mais específica, da matemática. Tanto como prática pedagógica quanto a própria disciplina de Matemática estão envolvidas nesse discurso de renovação e, com isso, tem-se a presença dos saberes matemáticos.

A pesquisa de Eliane Peres foi respaldada em aportes teóricos-metodológicos de estudos sócio históricos, da perspectiva da História Cultural e de trabalhos de referencial foucaultiano, os quais foram base para o dialogar entre a teoria, os dados e a questão de pesquisa da autora (PERES, 2000, p. 61). Tais aportes, de certo modo, servem de inspiração para organização da investigação que realizo, que também foi identificada nos trabalhos anteriores, de Quadros (2006) e Pereira (2010). Assim, como nos trabalhos correlatos apresentados, pretendo tomar como inspiração teórico-metodológica os escritos de Foucault, pois o foco de estudo dessa dissertação está nas enunciações e enunciados que constituem os discursos.

Na busca por um estudo que abordasse, mais especificamente, os Boletins do CPOE e a Matemática, encontrei o trabalho *Boletins do CPOE/RS (1947-1966): Recortes sobre o Ensino da Matemática e a Gestão dos Processos Avaliativos*, de Beatriz T. D. Fischer e Maria C. B. Fischer (2015). Esse artigo tem como fonte principal doze dos Boletins publicados pelo CPOE, que abrangem o período de 1947 a 1966. Nesse estudo, as autoras buscaram saber se e como os Boletins faziam referência ao ensino de matemática e à gestão de processos avaliativos deste componente curricular no então ensino primário (FISCHER; FISCHER, 2015).

Esse artigo é relevante para essa revisão por tratar de uma investigação que privilegia no foco da pesquisa o ensino de matemática, especificamente, trabalhando com as mesmas fontes que serão utilizadas na dissertação. Entretanto, o recorte de pesquisa das autoras era da matemática para o ensino primário, diferente do que se pretende realizar nessa investigação, que tem como foco a formação de professores primários. Dessa forma, destaco na pesquisa de Fischer e Fischer (2015) sua perspectiva sobre matemática para o ensino primário nas publicações dos boletins do CPOE.

[...] embora o foco do presente estudo esteja voltado para o ensino primário, cabe observar que neste primeiro Boletim [1947] há também um longo texto (23 páginas), dedicado ao “processo de medida adotado em Matemática visando seleção dos candidatos à escola de professores”. Mais uma vez fica ali evidenciada a grande preocupação com provas e classificações, neste caso conforme prevê o Decreto-Lei

nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, recém-implantada (FISCHER; FISCHER, 2015, p. 82).

Por mais que não fosse foco do estudo das autoras, em seu artigo identifiquei uma publicação do boletim à qual devo me dedicar nesse trabalho sobre os saberes matemáticos para a formação de professores primários. No processo de garimpagem realizado por ambas, a publicação *Processo de medida adotado em Matemática visando seleção dos candidatos à escola de professores* já nos traz indícios sobre enunciações de saberes matemáticos requeridos nessa seleção. Além disso, destaco que o estudo traz três abordagens presentes nos boletins em relação à matemática: 1) a que trata da gestão de processos avaliativos e orientações para a elaboração de provas; 2) a que apresenta sugestões para o ensino de Matemática; e, por fim, 3) a que contempla a aplicação da Matemática em atividades da Escola, trazendo, assim, um panorama do que pode ser encontrado nas publicações relacionadas à matemática (FISCHER; FISCHER, 2015).

Além do artigo mencionado, temos o trabalho de Búrigo, Fischer e Peixoto (2014) intitulado *Saberes Matemáticos na Escola Primária do Rio Grande do Sul: permanências e mudanças nas prescrições dos ensinamentos* que nos apresenta alguns indícios da atuação do CPOE em diálogo com os saberes matemáticos. A partir da leitura e análise dos programas que regeram o ensino primário no Rio Grande do Sul, desde a instauração da República, em 1889, até a implementação da Lei 5.692 em 1971<sup>7</sup>, os autores buscam no texto identificar mudanças e permanências relativamente àquilo que se esperava que fosse ensinado, como e por quê quanto aos saberes matemáticos.

Durante este período analisado, temos vestígios da atuação do CPOE e os saberes matemáticos destinados ao ensino primário, em especial, quanto à análise do “Programa Experimental” de 1959, elaborado pelo Centro. Este programa é implementado a partir início do mandato de Leonel Brizola como governador do estado do Rio Grande do Sul (1959-1963), apesar de, conforme os autores citam, haver um magistério pouco qualificado, com poucos recursos e prédios escolares insuficientes. A partir das conclusões dos autores observamos que houve permanências quanto aos saberes matemáticos para o ensino primário:

Ao longo de todo o período estudado, observa-se a permanência dos conteúdos prescritos para o ensino primário, que não se limitavam às operações básicas com os números naturais e nem ao estudo da Aritmética. Outra permanência é o caráter

---

<sup>7</sup> A Lei 5692 de 1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus o qual reorganiza o sistema de ensino nacional. Segundo a legislação, a partir desta implementação, se entende por ensino primário a educação correspondente aos anos iniciais de primeiro grau e por ensino médio o ensino de segundo grau.

prático atribuído à aprendizagem da matemática, concebida como aplicável em situações reais. (BÚRIGO; FISCHER; PEIXOTO, 2014, p. 165)

Essas permanências nos apresentam vestígios dos saberes matemáticos nos programas destinados ao ensino primário, tais saberes que também permaneceram no programa elaborado pelo CPOE, nos apresentando traços do que o Centro acreditava ser necessário como conhecimento a ensinar pelos professores. O que suponho poder estar também refletindo nas orientações deste órgão para a formação dos professores primários.

Na investigação realizada não encontramos trabalhos correlatos da temática de pesquisa envolvendo diretamente os boletins publicados pelo CPOE e os saberes matemáticos para a formação do professor primário. Assim, entendemos que esta dissertação contribui para o debate da área da História da Educação Matemática, pois auxilia a compreender sobre os saberes enunciados pelo órgão que orientava a formação de professores no estado do RS. Tais enunciações, embora remetam sobre educação em um passado, constituem visões que podem refletir-se em práticas de professores que ensinam matemática no presente.

As leituras dos trabalhos correlatos selecionados auxiliam o desenvolvimento desta investigação. Esses trabalhos também trazem um pouco da história do Centro, sua organização, atividades desenvolvidas, trechos de depoimentos, uma perspectiva de estudo quanto à Matemática e a suas publicações, além de vestígios e contribuições sobre os saberes e o CPOE. As teses apresentadas colaboram no entendimento sobre pesquisas que trabalham com discursos e enunciados, trabalhando com uma abordagem foucaultiana, como um aporte teórico-metodológico. Essas produções inspiram nosso estudo na compreensão de tais embasamentos e nossa escolha em trabalhar com enunciações sobre os saberes matemáticos para a formação de professores primários em publicações presentes nos boletins.

### 3. UMA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA: PRESSUPOSTOS ADOTADOS

O mais interessante na vida e no trabalho é converter-se em algo que não se era no princípio. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, acredita você que haveria valor em escrevê-lo? Isso vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar.

**Michel Foucault (2006, p. 294)**

Para a discussão sobre os pressupostos adotados nesta pesquisa, acredito ser relevante comentar sobre o meu lugar como pesquisador e recordar um pouco sobre os caminhos de pesquisa que formaram meu olhar como investigador da área da História da Educação Matemática do Rio Grande do Sul. No início deste capítulo, apresento a epígrafe de meu trabalho de conclusão de curso de graduação<sup>8</sup>, uma vez que, mesmo sem eu perceber naquele momento, as palavras de Michel Foucault já ecoavam na minha constituição como pesquisador.

O “valer a pena” constitui-se no processo de pesquisar, por isso a importância da pergunta e objetivos da pesquisa histórica, do dever de pesquisador. No meu trabalho de conclusão de curso da graduação, relato os caminhos daquela pesquisa e comento, brevemente, a constituição da área de pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil, apresentando um panorama de pesquisas realizadas e dos resultados alcançados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em História da Educação Matemática. Tal elaboração serviu para contextualizar e apresentar a área de pesquisa à qual estava me aproximando e, como pesquisador iniciante, busquei aprender mais sobre suas referências, estudos e investigações.

Naquele momento, realizei uma pesquisa baseada na História Oral, com memórias narradas por duas ex-normalistas, para investigar sobre o Laboratório de Matemática na sua formação de normalista no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IEGFC) de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. A motivação para a pesquisa realizada partiu da iniciação científica com o trabalho no acervo do Laboratório da Matemática do IEGFC e da aproximação com o GHEMAT, com o qual tenho procurado participar das discussões promovidas em âmbito nacional.

Tal processo ecoou na minha percepção para elaboração de uma investigação histórica e tais discussões e referências permearão esta produção historiográfica. Assim, discutimos neste capítulo o aporte teórico-metodológico desta pesquisa. Para isto, trazemos o embasamento nos pressupostos discutidos no âmbito da História Cultural em diálogo com o olhar para os saberes

---

<sup>8</sup> Meu trabalho de conclusão de curso foi defendido em 2018 sob orientação da prof. Maria Cecília Bueno Fischer, o trabalho intitula-se *O Laboratório de Matemática na formação de normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha: memórias de ex-alunas* e está disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/193400> >

matemáticos que são investigados nesta dissertação. Em seguida, é apresentado um olhar para a perspectiva foucaultiana quanto a enunciações e enunciados, que nos orienta para análise e reflexão quanto às publicações presentes nos boletins do CPOE. E, por fim, descrevemos os procedimentos e coletas de dados adotados para seleção e organização das publicações que a partir do meu olhar como pesquisador serão as publicações fontes desta pesquisa.

### 3.1 A HISTÓRIA CULTURAL E OS SABERES MATEMÁTICOS

O trabalho com a perspectiva da História Cultural e os saberes matemáticos se inicia, principalmente, devido a minha aproximação com o grupo de pesquisa GHEMAT. Wagner Valente (2013), um dos autores no qual me baseio para esta discussão, sintetiza no texto *Oito temas sobre História da Educação Matemática*, como o grupo vem orientando suas investigações para produção de conhecimento sobre a HEM. Ele apresenta, brevemente, os temas<sup>9</sup> de pesquisa da área com o objetivo de tecer considerações iniciais sobre uma das vertentes da historiografia brasileira, a educação matemática. Entre eles se encontra a o papel da história da educação matemática na formação de professores (VALENTE, 2013). Pertencendo a e discutindo com esse grupo, meu olhar sobre a pesquisa em HEM está fortemente ligado a tais considerações.

Dentre os temas abordados pelo autor, observo que o principal campo a ser tratado neste capítulo, enquanto perspectiva histórica adotada na dissertação, é o da História Cultural. Isto porque, nesse texto, mesmo o autor correndo o risco de simplificar demasiadamente o tema, ele refere que:

[...] poder-se-ia dizer que os estudos históricos culturais da educação matemática deveriam caracterizar-se pelas pesquisas que intentam saber como historicamente foram construídas representações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática e de que modo essas representações passaram a ter um significado nas práticas pedagógicas dos professores em seus mais diversos contextos e épocas (VALENTE, 2013, p. 37-38).

Em atenção ao que sugere o autor busco, pelo estudo histórico-cultural, observar como estão representados os saberes matemáticos destinados à formação de professores primários em publicações presentes nos boletins do CPOE. Essa abordagem faz sentido para a investigação proposta por esta dissertação pois tais saberes orientaram, de algum modo, as práticas dos

---

<sup>9</sup> São abordados no artigo os temas: o significado de produzir história da educação matemática, justificando a sua necessidade; o papel da história da educação matemática na formação de professores, história cultural da educação matemática, história oral, história comparativa, história do presente e fontes de pesquisa para a história da educação matemática. (VALENTE, 2013, p. 22)

professores em sua época e ecoam, de algum modo, na constituição da historicidade de alguns discursos educacionais do tempo presente.

Sandra Jatahy Pesavento (2012) em sua obra *História e História Cultural*, observa que temos posturas diversas de historiadores quanto ao que chamamos de História Cultural. Existem diferenças sensíveis quanto aos olhares dos autores da área sobre o que se considera a instância cultural, ou seja, a produção de sentidos construídos pelas pessoas do passado. No entanto, a autora observa que “todos trabalham com a mesma ideia de resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2012, p. 17). Nesse sentido, trabalhar com essa perspectiva seria desvendar uma teia histórico-cultural do universo simbólico do passado, por meio de registros do comportamento humano no tempo, levando em consideração tanto o dito quanto o não dito.

Roger Chartier é um dos autores que trabalha com a perspectiva histórica a partir das noções de práticas e representações culturais. Para o autor, “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p.16). Em outras palavras, o pesquisador-historiador busca identificar as relações que se articulam entre qualquer fonte documental e as práticas designadas, uma vez que elas não se relacionam de forma imediata ou transparente, para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. No entanto, apesar das representações das práticas serem particulares, esta posição metodológica não reduz ou anula as “práticas nos discursos e as representações que as descrevem, as prescrevem, as proíbem ou as organizam” (CHARTIER, 2011, p.16).

Desta forma, a perceptiva histórico-cultural compreendida pelo autor está na articulação entre as representações das práticas e as práticas das representações e esse trabalho de identificá-las nos traz à luz as condições para entender tais articulações, em nosso caso, dos saberes matemáticos na formação dos professores primários. Tais condições estão diretamente ligadas com à compreensão de uma possível verdade historicamente construída. Valendo-se das palavras de Paul Ricoeur, Chartier (2011) conclui que a pretensão de verdade do discurso histórico somente é capaz de ser alcançada se houver a união da escrita, da explicação compreensiva e da prova documental. Ou seja, a verdade não está dita e somente se pode alcançar uma aproximação da verdade histórica com as representações e práticas que as constituem.

É importante uma reflexão que permita entender como considerar o discurso histórico uma representação. Conforme Chartier (2011, p. 23), “as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como essas relações são elas mesmas dependentes dos recursos desiguais e dos interesses contrários”, os quais, para o autor, são legitimados por

relações de poder. Dessa forma, a noção de representação não está longe do real nem do social, pois elas procuram convencer que o mundo, a sociedade ou o passado são o que elas dizem ser (CHARTIER, 2011).

Barros (2018), ao escrever sobre Chartier e a História Cultural, reflete que o sistema educativo se inscreve em uma prática cultural. Conforme orientado por aqueles que detêm o poder, este sistema também submete representações que se dispõem a orientar certos padrões de caráter, repertório linguístico e comunicativo que são fundamentais para a vida social. Tais práticas e representação são resultados de alguma motivação ou necessidade social e é através delas, por meio dos objetos culturais ou sujeitos que os produzem ou os recebem, que podemos analisar tais processos, sujeitos, suportes e normas que produzem essa cultura (BARROS, 2018). Em nosso caso, as orientações do CPOE nas publicações presentes em seus boletins podem conduzir a certas práticas e representações que fundamentam certos saberes da cultura escolar no Rio Grande do Sul.

Peres (2000), em diálogo com Chartier, também destaca que os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas não são totalmente eficazes. Por mais que os textos possuam um caráter disciplinador ou uma intenção reguladora, a leitura de cada grupo ou indivíduo ocorrerá de maneira diferenciada. Nas palavras do autor, “as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 2002, p. 136). De acordo com Almeida (2011), o material escrito só existe devido à forma como ele é transmitido.

O texto não é somente um objeto físico, conforme as pessoas interagem com ele produzem uma série de sentidos, baseados em suas próprias referências de leitura, que legitimam comportamentos. Para Almeida (2011, p.62), “[o] leitor produz uma apropriação inventiva do texto que recebe”. Ou seja, a apropriação do texto não é a mesma que a intenção autor. A apropriação “visa a uma história social dos usos e das interpretações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem” (CHARTIER, 2003 p. 152). Concordamos então que a leitura não é uma prática neutra.

Outro aspecto importante que fundamenta essa pesquisa é o diálogo entre a História Cultural e os saberes matemáticos. Quando me refiro a estes últimos, considero principalmente os estudos de Wagner Valente<sup>10</sup> que discutem sobre os saberes matemáticos na constituição do ser professor, em especial, na formação do professor primário. “Saberes Matemáticos” e “Formação de Professores Primários” são as grandes temáticas constituintes do foco dessa

---

<sup>10</sup> O autor discute sobre os saberes matemáticos em diálogo com pesquisas sobre os saberes profissionais da Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (Erhise) da Universidade de Genebra.

pesquisa, ou seja, meu olhar de investigador sobre o que se enuncia nas publicações do CPOE está interessado nesses temas.

Conforme Valente, é necessário fazer uma distinção entre saber e conhecimento. O saber é entendido como um “fruto de sistematização, de caráter mais consensual, passível de generalização e objetivação, produto cultural historicamente institucionalizado cujo resultado é a sistematização e organização de determinados conhecimentos com o fim de propiciar a sua comunicação”. O conhecimento é “mais ligado à subjetividade, às experiências vividas pelo sujeito, meios implícitos da ação, do raciocínio” (VALENTE, 2018, p. 381). Essa distinção é importante, uma vez que o saber é produto cultural historicamente institucionalizado, o que permite realizar uma análise sobre a cultura profissional que forma o professor, no nosso caso, de um professor que também ensina matemática.

Valente (2018, p. 74) observa que o ensino da matemática é “fruto de processo de elaboração histórica e não constitui um saber de cultura geral. Trata-se de um saber específico, de cultura profissional, próprio à formação do futuro docente”. Os saberes próprios do ofício do professor não são ancorados em saberes de ordem cotidiana, que possuem base espontânea, eles são estruturados e personalizados em uma profissão, que configura determinada cultura. Esses saberes são resultado de complexos processos históricos de objetivação (PINTO, NOVAES, 2018). Dessa forma, realizar estudos históricos sobre os saberes profissionais evidenciam discussões atuais, nos apresentam uma perspectiva sobre o passado, e revelam que a “institucionalização e profissionalização são aspectos articulados devedores em grande medida de uma expertise dada pelos saberes distintivos de um ofício” (VALENTE, 2017, p. 226).

Os saberes profissionais do professor podem ser diferenciados em saberes *a* e os saberes *para* ensinar. Os primeiros são aqueles que podemos entender como objeto de trabalho dos professores, originalmente elaborados pelas disciplinas universitárias e de diferentes campos científicos importantes para a formação dos professores, em nosso caso, os saberes matemáticos, por exemplo, os da aritmética, geometria, álgebra. Os segundos são aqueles próprios do exercício da profissão docente, relacionados ao modo de ensinar, provenientes do campo educacional, que são próprios da profissão docente, como, por exemplo, metodologias, didáticas e as diversas formas de ensinar (VALENTE, 2017).

Esses saberes se organizam como saberes da formação de professores e estão articulados. Contudo, o que caracteriza a profissão, a expertise profissional, são os saberes *para* ensinar (VALENTE, 2018). Os saberes *a* e *para* ensinar que formam esses professores não se

excluem, mas se complementam. Entre outras perspectivas quanto aos saberes docentes, opto por considerar a distinção *a e para* ensinar como um dos focos da investigação.

Sendo assim, percebemos que podemos encontrar, nas publicações presentes nos boletins do CPOE, saberes que são produtos culturais historicamente institucionalizados e que foram promovidos com alguma intenção por parte do governo do estado para a formação dos professores primários. Pontuo, como mencionado anteriormente, que a escrita representada e sua intenção não são a mesma representação apropriada pelo leitor, mas cabe ressaltar que é por estas publicações que poderemos estar atentos a tais intenções do escrito, do documento, de uma aproximação de verdade.

Com isto, entendo que a tarefa dos historiadores não é profetizar a história, mas sim olhar para o passado para ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos de novas modalidades de composição, difusão e apropriação do escrito (CHARTIER, 2002). Nesse sentido é que procuro observar como estão presentes os saberes matemáticos e como eles se articulam nas enunciações sobre a formação do professor primário, nas publicações selecionadas. Na operação historiográfica que me proponho a realizar, trabalho com a elaboração de uma narrativa histórica sobre os saberes na formação matemática dos professores primários, questionando essas publicações, e trabalhando com as enunciações que permeiam o discurso ali materializado. Ou seja, busco compreender os saberes matemáticos presentes nos documentos, que fazem parte da cultura profissional do professor.

Os boletins são documentos oficiais que foram publicados entre 1947 e 1966 pelo órgão da SEC/RS. Entendo-os como uma fonte histórica primária, com traços deixados por atores do passado, que analiso sob o âmbito da História Cultural através da lente foucaultiana, discutida a seguir. Concordando com Barreiros (2017), divirjo da história tradicional baseada em documentos oficiais com *status* de “verdade”, entendo os registros oficiais como um dos pontos de vista da história, passíveis de serem questionados em sua objetividade. Isso porque, revelar a historicidade desses elementos relativos às “práticas pedagógicas do professor de matemática leva-nos a uma seara mais ampla de reflexão sobre o tempo, sobre como caracterizamos a sua cronologia e sobre como pensamos em mudanças” (VALENTE, 2007, p. 39).

Assim, com atenção aos pressupostos históricos culturais aqui relatados, apresento minha visão como pesquisador. A História Cultural e a compreensão sobre a escrita, a leitura, a verdade, as práticas e representações discutidas por Chartier, respaldam meu olhar para os saberes e a formação do professor primário presentes nas publicações selecionadas. Observar os saberes matemáticos sob a lente da História Cultural irá possibilitar uma análise crítica sobre o que está escrito nas publicações e sobre meu próprio olhar enquanto leitor, pesquisador da

história da educação matemática, viabilizando uma elaboração histórica fundamentada e para a pesquisa. No entanto, mais uma lente faz-se necessária nessa discussão, no caso, opto por uma perspectiva foucaultiana que auxilia na compreensão teórico-metodológica para olhar as enunciações e enunciados presentes nas publicações, como discorrido a seguir.

### **3.2 MICHEL FOUCAULT: O OLHAR PARA OS ENUNCIADOS E AS ENUNCIÇÕES**

Ao olhar para as publicações presentes nos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais encontro vestígios do que se idealizou para a formação de professores no Rio Grande do Sul. Esses documentos não retratam necessariamente o que ocorreu na formação dos professores primários, no entanto, é nas rupturas, entre o dito e o efetivado, na análise das intenções desses autores que reside o interesse dos historiadores (CHOPPIN, 2004), embora não tomamos como objetivo alcançar todas estas intenções neste estudo. Buscamos descrever e analisar as publicações dos boletins, inspirados pelos trabalhos correlatos de Peres (2000), Quadros (2006) e Pereira (2010), nos quais percebemos Michel Foucault como uma das referências que nos auxilia a estudar atentamente o material selecionado, observando, também, os ditos e os não ditos que podem estar presentes nas enunciações e enunciados dos discursos promovidos pelo CPOE.

Ao estudar mais sobre o autor, me limito para esta dissertação a adotar algumas inspirações teórico-metodológicas discutidas por ele, principalmente as que se referem à compreensão de enunciações e enunciados do discurso. Desta forma, a partir da inspiração foucaultiana, me interessa o que está enunciado, não o que de fato aconteceu, ou seja, não estou atento para a prática escolar de um passado experienciado por um sujeito ou o que efetivamente aconteceu a partir destes enunciados, mas sim no que se enunciou, a intenção de tais publicações quanto aos saberes observados no que foi escrito e publicado pelo Centro, este sendo uma instituição que possuía poder sobre as escolas do estado com aval do governo do Rio Grande do Sul.

Adoto esta postura, pois compreendo a necessidade de um estudo mais robusto para discutir o discurso sobre os saberes matemáticos promovidos pelo CPOE. Isto, porque, como traz Pesavento (2012, p. 33), “[...] para Foucault não haveria separação entre texto e contexto, e aquilo que se convencionava chamar de real era dado por objetos discursivos, fixados historicamente pelos homens”, ou seja, para que se possa discutir e analisar o discurso sobre

este âmbito de pesquisa, devo ter um olhar amplo do que for dado, compreender o texto e o contexto, analisando os diversos objetos discursivos registrados pelo homem naquele tempo.

Cabe notar que o pensamento do autor “incomodou os historiadores, ao instalar uma História sem sujeito e ao tomar o discurso pelo real, além de indicar que o objeto se define pela prática discursiva” (PESAVENTO, 2012, p.33). No entanto, é a partir deste incômodo que se provocou o (re)pensar quanto ao fazer história. A História Cultural, por exemplo, traz algumas aproximações e questionamentos que refletem consequências desta discussão, como, o entender a história a partir de práticas, representações e apropriações, estudado Roger Chartier.

Então, o que seria este olhar foucaultiano adotado nesta pesquisa? Para responder a esta questão, primeiramente, é necessário compreender, mesmo que de modo breve, a respeito dos escritos do autor para assim me posicionar sob quais aproximações busco fazer nesta pesquisa. Muchail (2004, p.7) nos traz que o “pensamento de Michel Foucault é um pensamento plural”, isto porque seus escritos são marcados por uma diversidade de temas e abordagens. Alguns autores adotam uma divisão da trajetória de Foucault, sendo ela compreendida em três períodos dos seus escritos: inicialmente, referente ao período da década de 1960, como o período da arqueologia<sup>11</sup> voltado para as questões da constituição dos saberes, em seguida, o período da genealogia<sup>12</sup> voltado para questões relacionadas aos mecanismos de poder e, por fim, o período que aborda questões relativas a constituição do sujeito ético<sup>13</sup> (MUCHAIL, 2004).

Aproximamo-nos, principalmente, das discussões do autor no primeiro momento de seus escritos, pois é neste momento que o autor possui um enfoque histórico e centrado na descrição de discursos (MUCHAIL, 2004). Para Foucault a realidade se constrói discursivamente, muito antes do que os documentos dizem ou relatam e, assim compreendido pela sua perspectiva, uma cultura se instala pela “partilha e atribuição de significados e o que [cabe] estudar era justamente o jogo de elaboração dos discursos, constitutivos daquilo que se chamaria o real” (PESAVENTO, 2012, p.32-33).

Na obra *A Arqueologia do Saber*, o autor compreende o discurso como um acontecimento histórico, em que o que é dito é um acontecimento e, por consequência, coloca o discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva” ou como “o domínio geral de todos os enunciados” ou, ainda, “a prática regulamentada dando

---

<sup>11</sup> Período marcado pelas obras: *A história da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969).

<sup>12</sup> Período marcado pelas obras: *Vigiar e punir* (1975) e o volume I da *História da sexualidade*, intitulado, *A vontade de saber* (1976).

<sup>13</sup> Período marcado pelas obras: Volumes II e III da *História da sexualidade*, intitulados, *O uso dos prazeres* (1984) e *O cuidado de si* (1984). E, além destes, as publicações póstumas de escritos do autor, sendo elas, *Ditos e Escritos* (1994) e a publicação de treze cursos ministrados no *Collège de France* entre os anos 1970 e 1984.

conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 109). Assim, o discurso pode ser compreendido a partir de enunciados e é neste aspecto que me aproximo de algumas discussões realizadas pelo autor. Para tanto, os discursos são assumidos como verdade que passam a ser uma realidade discursiva, pois são produtos de interesses e relações de poder (MARTINS, 2021).

Conforme Eizirik (2002, p. 28), a arqueologia foucaultiana “se funda na prática histórica e busca lidar com problemas específicos. Foucault rejeita o objetivo fundamental da verdade última e constrói a arqueologia como um instrumento para investigar objetivos concretos e locais, constituindo uma história do presente”. Com este olhar arqueológico buscaremos trabalhar com as enunciações e enunciados. Nosso problema em específico abrange a formação do professor primário e os saberes matemáticos, não tomaremos nossos resultados como uma verdade única, mas sim temos objetivos específicos de trabalhar com as publicações selecionadas, tomando-as como veículos de discursos.

Cabe lembrar que há divergências na compreensão do que é verdade para Roger Chartier e Michel Foucault. Ambos convergem ao entender que não há uma verdade única ou uma única história verdadeira. Entretanto, para Chartier não há uma verdade dita, mas sim diferentes representações e apropriações, que de tal modo a ser analisado, podemos chegar a uma aproximação da verdade, a uma verossimilhança. Por outro lado, para Foucault, apesar da verdade não ser única, ao tomarmos o dito como verdadeiro e analisá-lo compreendendo sua formação discursiva, podemos perceber enunciados que constituem o discurso e que fazem parte da constituição de uma realidade discursiva em determinado contexto. É este último entendimento que tomamos ao olhar para os saberes matemáticos ditos sobre a formação do professor primário nas publicações que estudamos dos boletins.

Compreendemos que os discursos são “feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 70, grifo do autor). Reconhecemos, a partir dessas referências, que o trabalho de análise se faz com a descrição para trazer à luz o “mais” presente nas fontes analisadas, em que não interessa chegar a uma verdade absoluta, mas sim a diferentes sentidos possíveis dos ditos nos quais se estrutura e se relaciona o discurso.

Medeiros (2016) complementa, ao escrever sobre análise do discurso na perspectiva foucaultiana, que trabalha

[...] com a noção de **efeitos de sentido**, que diz respeito aos diferentes sentidos que uma mesma palavra ou expressão podem adquirir, a depender da formação discursiva. [...] A Análise do Discurso, por sua vez, não concebe qualquer manifestação de linguagem que não seja subjetiva, visto que todo processo discursivo se dá entre sujeitos inscritos em formações discursivas (estejam os sujeitos inscritos na mesma formação discursiva, estejam em formações discursivas diferentes). Além disso, o objetivo da análise em Análise do Discurso não é chegar a um significado verdadeiro (já que, nessa teoria, ele sequer existe), mas, sim, entender como os diferentes **efeitos de sentido possíveis** se estruturam e se relacionam, considerando sempre o papel da ideologia e das relações de poder (MEDEIROS, 2016, p. 55, grifos da autora).

A formação discursiva, mencionada anteriormente, é entendida como “uma ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’” (FISCHER, 2013, p. 141, grifos da autora). Assim, por exemplo, temos as formações discursivas da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria, etc. Logo é necessário admitir que há uma formação discursiva presente nas publicações e que elas são carregadas de significados e abrangem um campo de significações e possíveis entendimentos do que se enuncia.

Para Foucault (2008), no caso em que se puder descrever,

entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação [...] se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p.55).

Assim, como dito por Rosa M. B. Fischer (2013), o que interessa ao analista do discurso é

[...] problematizar a frágil simplificação no ato de atribuição de tal ou qual sentido às palavras, aos símbolos ou às imagens; e, mais do que isso, complexificar a relação supostamente inequívoca entre o que se diz e o que se *queria* dizer, além de questionar a linearidade da própria explicação, presente naquilo que é comunicado (FISCHER, 2013, 125).

Em outras palavras, a análise do discurso não se limita a uma interpretação, ela trabalha com os limites e mecanismos que fazem parte dos processos de significação. É neste sentido que buscamos analisar as publicações selecionadas, problematizando, questionando, investigando além da interpretação de seus signos, procurando suas significações, buscando trabalhar com seus limites. Este entendimento é necessário para compreender o discurso, não nos comprometemos em revelar o processo desta formação discursiva, mas percebemos ser necessário compreendê-lo para conseguir identificar as enunciações presentes nas publicações

e analisá-las, para inferir alguns enunciados do discurso, não nos limitando “no que se queria dizer” (FISCHER, 2013, 125) nas publicações.

Não é possível limitar a análise de discurso a uma metodologia, como um passo a passo a ser seguido, pois, no modo foucaultiano de tratar o discurso, entendemos que “não há como separar, nele [o discurso], forma de conteúdo, teoria de método, nem temáticas específicas das possíveis formas de investigá-las” (FISCHER, 2013, p. 126). Encontramos nos textos de Foucault diversas definições de um discurso, entretanto, como destaca Fischer (2012, p. 76), essas não podem ser compreendidas isoladamente, pois, se não, permanecemos no reino das tautologias e das definições circulares. Para tanto, em nossa compreensão, nos aproximamos do trabalho que se refere às enunciações e enunciados de um discurso.

Em um primeiro momento, restringir-se ao significado isolado destas palavras, enunciações e enunciados, pode parecer confuso o que se pretende realizar, pois ambas são carregadas de significado sob o olhar foucaultiano. Dizemos que há **enunciação** sempre que um conjunto de signos é emitido, sendo que cada enunciação possui sua singularidade e individualidade espaço-temporal. Ou seja, ao dizer a mesma frase ao mesmo tempo, por pessoas diferentes, haverá enunciações diferentes, tal singularidade também está presente se a mesma pessoa repetir a mesma frase diversas vezes, sendo enunciações distintas pelo tempo. Nas palavras do autor, “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Diferentemente da enunciação temos o **enunciado**. Tomamos aqui uma das perspectivas adotadas sobre o discurso, a que o autor nos diz que o discurso é “o domínio geral de todos os enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 109). O enunciado não pode ser reduzido a uma simples enunciação. A enunciação deixa passar certas constantes, não atentando ao momento e ao que as individualizam. Um enunciado, em lugar disso, se constitui a partir dessas constantes, da possibilidade de delinear suas condições de aparecimento, pois ele pode ser repetido apesar de sua materialidade, como exemplifica o autor, “não teremos problemas em afirmar que mesma frase pronunciada por duas pessoas, em circunstâncias, entretanto, um pouco diferentes, constituem apenas um enunciado” (FOUCAULT, 2008, p. 135). Ou seja, o enunciado permanece, seu sentido e significado estão presentes em diferentes momentos, independentemente de sua materialidade ou tempo.

Ainda sobre esses conceitos, trazemos um exemplo de Fischer (2013):

Digamos que, numa situação de assalto de rua, um homem negro e pobremente vestido seja visto nas imediações, correndo; ouve-se alguém de imediato comentar: “Eu vi o assaltante, olhem o cara, aquele negro correndo ali”. Independente da veracidade dos

fatos, a frase proferida insere-se numa discursividade mais ampla, relativa ao discurso racista que ainda persiste entre nós.

[...] Em outras palavras, o ato de fala (“Eu vi o assaltante, olhem o cara, aquele negro correndo ali”) praticamente se confunde com um enunciado do discurso racista, que poderia assim ser formulado: “negros – homens pobres e jovens, em geral são os primeiros suspeitos em caso de assalto”.

[...] No exemplo proposto, pode-se dizer que a multiplicação das enunciações em torno da sequência “negro-pobre-assaltante”, com todas as variações imagináveis em torno desse preconceito, não só evidencia tal discurso como o reforça e o modifica, continuamente – por exemplo, com novos acréscimos, relativos às novas lutas e conquistas sociais, como as relacionadas ao discurso dos direitos humanos. Assim é que se ouvem frases como estas: “Deviam estar trabalhando, em vez de assaltar”; “Pior é que esses vagabundos hoje têm gente que os defende”; “Agora não dá pra dizer nada, sempre tem alguém dos direitos humanos pra defender essa gente” – e assim por diante.

[...] Assim é que nossos atos de fala – como o que reforça o preconceito em relação a pessoas negras e pobres, citado anteriormente – se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo (FISCHER, 2013, p. 138, 139).

Observamos no exemplo da autora o que foi identificado como uma enunciação e um enunciado. A enunciação é dada no momento, no tempo determinado, na frase proferida pelo sujeito, neste caso, existem múltiplas enunciações que carregam o mesmo enunciado em uma discursividade presente em um discurso racista, como mencionado, as enunciações das frases “Eu vi o assaltante, olhem o cara, aquele negro correndo ali”; “Deviam estar trabalhando, em vez de assaltar” ou “Pior é que esses vagabundos hoje têm gente que os defende” possuindo um tempo e singularidade quando ditas, mas que permeiam um mesmo enunciado de que, como traz a autora, pode ser representado por negros sendo homens pobres e jovens e, em geral, sendo os primeiros suspeitos em caso de assalto. Este é um enunciado que permanece por um determinado tempo, carregado de sentidos e significados constantes, mesmo ditos por diferentes sujeitos e em diferentes momentos.

Assim, nesta dissertação, me aproximo desta visão de trabalho com o discurso histórico. Tomo alguns ensinamentos de Foucault quanto à compreensão do escrito nas publicações, mais próximo de um olhar metodológico para o trabalho, realizando a descrição e análise dos documentos a partir das enunciações e formulando possíveis enunciados; buscando conexões entre eles, a partir da observação de suas regras de aparecimento, de suas condições de existência, entendendo o escrito como uma verdade discursiva de um certo tempo. No entanto, concilio estes momentos com a compreensão da história em seu aspecto cultural, entendendo que é a partir da minha leitura e minha apropriação do escrito, como traz Chartier, que observo os saberes matemáticos para compreender de que modo as enunciações se apresentam e significam, e as possíveis intenções do CPOE ao orientar a formação matemática do professor primário.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

Para realização dessa pesquisa tomei como material base de investigação treze boletins publicados pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais no período de 1947 até 1966. De posse desses documentos primários, passei à organização de procedimentos visando selecionar as publicações, sistematizá-las e, dialogando com a perspectiva teórico-metodológica, realizar a descrição e análise para responder à questão do estudo. As publicações desses boletins contemplam uma vasta quantidade de finalidades, todas em âmbito educacional, mas que se distinguem quanto ao público a que se dirigem, tais como, conforme denominados na época, o ensino pré-primário, primário, secundário, normal, especial, rural, entre outros. Assim, focamos nosso primeiro olhar em selecionar as publicações destinadas ao ensino normal que mencionassem a Matemática.

Como descrito por Vidal (2008, p. 9), “através de uma análise mais aprofundada de um impresso que se torna possível conhecer o que os indivíduos ligados à educação pensavam ou inscreviam a respeito dos fatos e como as idéias eram mostradas aos seus leitores”. Dessa maneira, olharemos para as publicações selecionadas, para conhecer o que os boletins trazem sobre a formação de professores primários e os saberes matemáticos, trabalhando com suas enunciações e enunciados no discurso ali presente.

Para seleção das publicações, busquei identificar aquelas destinadas ao ensino normal que mencionassem o termo matemática. Nesse primeiro momento observei que não houve publicações que referissem a matemática e o ensino normal nas edições de 1948-49, 1952-53, 1959, 1963-66 e 1965-66. Com esta pré-seleção, fiz uma leitura cuidadosa das demais publicações, pois nem sempre a abordagem matemática estava explicitada no título do artigo, mas no corpo do material. Dessa seleção e leitura, procurei identificar as publicações com as informações: edição do boletim, título da publicação<sup>14</sup>, mês e ano da publicação, e autoria (quando havia), conforme segue:

**Quadro 1 – Publicações Selecionadas**

<b>Edição do Boletim</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Autoria</b>
1947	Considerações em torno do processo de medida adotado em Matemática para seleção de candidatos à Escola de Professores	Outubro/47	Eloah Bodt Ribeiro

<sup>14</sup> Os títulos das publicações mantêm a grafia original no decorrer do texto.

1956-57	Nº 1 — Conservação dos recursos naturais	Janeiro/57	Ruth Ivoty Tôres da Silva (Técnico em Educação); Alda Cardozo Kremer (Diretora do CPOE)
1956-57	Nº 2 — Minha cidade, um século de História	Abril/57	Juracy C. Marques (Professora)
1956-57	Seminários: Para professores do ensino normal	1956 e 1957	NI
1958	Instruções nº 2 - Sobre a Reforma do Ensino Normal	Julho/58	Alda Cardozo Kremer (Diretora do CPOE)
1961-62	Instruções: Nº 10 – Matemática	Novembro/61	NI
1963-64	Comunicados: Ofício-circular Nº47 – Comunicado Nº8 – Campanha Educativa	Outubro/63	Jaira Luterotti dos Santos Laura Picot Amélia Bulhões Alda Cardozo Kremer (Diretora do CPOE)
1963-64	Diretrizes básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática	1963	Glacira Amaral Barros; Celestina Rosa e Silva
Legenda: NI = Não Informado			

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Esse quadro é resultado da seleção realizada. No seu primeiro item tem-se a publicação *Considerações em torno do processo de medida adotado em matemática para seleção dos candidatos à escola de professores* de 1947, que analisa a prova de matemática realizada no exame de admissão à escola de professores naquele ano, bem como os motivos, a estruturação e as concepções adotadas nas questões.

Nos boletins de 1957-1958, o subcapítulo da publicação *Nº 1 - Conservação dos recursos naturais* é apresentado a partir do ofício-circular nº50 com sugestões de atividades, plano de desenvolvimento e conteúdos programáticos para as escolas normais de primeiro ciclo (ou regionais) e de segundo ciclo. A publicação *Nº 2 - Minha cidade, um século de História* desenvolve um plano de estudos que integra as disciplinas daquele ano às atividades do centenário das cidades, comemorado por Passo Fundo, Santa Maria, Livramento, Alegrete, Osório, Tapes e Cangussu. Esse documento reflete a sugestão da escola normal explorar os conteúdos da Matemática com as atividades econômicas das cidades. A publicação *Seminários: Para professores do ensino normal* apresenta discussões realizadas nos seminários para professores do ensino normal, que tinham por finalidade preparar as escolas para a adoção da Reforma do Ensino Normal, e faz relato do acontecimento de palestras relativas à Direção de Aprendizagem Matemática.

No boletim de 1958 a publicação *Instruções nº 2 - Sobre a Reforma do Ensino Normal* traz aspectos relativos à reforma, como o currículo do ensino normal e número de unidades exigida para formação do professor primário. No boletim de 1961-1962 a publicação *As Instruções: Nº 10 – Matemática* descreve as orientações relativas à prova de matemática do

exame de admissão para escola de professores a partir daquele ano. São percebidas nesse documento algumas diferenças com relação à publicação de 1947, dado que passa a ter caráter sugestivo e difere nas responsabilidades na realização do exame, não sendo mais elaborado pelo CPOE e sim pelas escolas.

Na publicação do boletim de 1963-1964, encontrei o *Ofício-circular N°47 - Comunicado N°8 – Campanha Educativa*, destinado à direção das escolas primárias e normais, que considera o Ano da Educação e a Campanha Educativa da Delegacia Federal da Criança e traz diretrizes do planejamento de trabalho para a Semana da Criança, com sugestões de atividades sobre Matemática no lar, Matemática na escola e Matemática na indústria. Nesse mesmo boletim, há também a publicação *Diretrizes básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática* sobre a elaboração do planejamento para Direção da Aprendizagem em Matemática, com sugestões para escolha de unidades e também para elaboração do plano de trabalho. Por fim, tem-se uma publicação sobre o *Seminário de Escolas Normais*, que trata do estágio supervisionado dos cursos de formação de professores, seguido de sugestões para organização dos currículos do curso normal de grau colegial e as atividades realizadas no seminário.

A partir desta seleção, desenvolvo o capítulo 4 dessa dissertação, no qual descrevo e analiso cada uma das publicações.

#### **4. AS PUBLICAÇÕES: ENUNCIÇÕES SOBRE OS SABERES MATEMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS**

Nesse capítulo é realizada a descrição e análise das publicações com respeito as suas enunciações. Elaboramos uma história com esta discussão a partir das enunciações a acerca dos saberes matemáticos e a formação de professores primários para responder de que modo elas se apresentam.

##### **4.1 PUBLICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES EM TÔRNO DO PROCESSO DE MEDIDA ADOTADO EM MATEMÁTICA PARA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS À ESCOLA DE PROFESSÔRES (1947)**

O CPOE realizou publicações de seus trabalhos através de boletins periódicos, com edições no período de 1947 a 1966, entretanto eles sofreram modificações conforme as alterações da própria organização do Centro. As três primeiras edições dos boletins, que contemplaram o período de 1947 a 1953, foram organizadas conforme as secções de trabalho realizado pelo Centro: 1) Orientações de Ensino; 2) Secção de Pesquisas; 3) Secção de Provas Escolares e 4) Biblioteca, sendo acrescentado nas duas primeiras edições uma parte destinada à legislação. Deste conjunto de boletins foi selecionada a publicação *Considerações em tórno do processo de medida*<sup>15</sup> adotado em Matemática para seleção dos candidatos à escola de professôres, de outubro de 1947, descrita e analisada neste subcapítulo.

O artigo publicado pelo CPOE refere-se a uma análise do conteúdo matemático adotado no exame de admissão realizado em fevereiro de 1947. Participaram deste exame 402 candidatos, tanto no Instituto de Educação da capital quanto nas escolas normais do interior do Rio Grande do Sul, como previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal, conforme Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946 (RIBEIRO, 1947). Observamos no artigo 2º da Lei que o ensino normal devia ser ministrado em dois ciclos, o primeiro sendo o curso de regentes de ensino primário, a ser realizado em quatro anos, e o segundo sendo o curso de formação de professores primários, realizado em três anos (BRASIL, 1946). Além disso, para admissão dos alunos, regia-se que:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições:

---

<sup>15</sup> Pode-se considerar os variados momentos, na história da educação, acerca da concepção de avaliação da aprendizagem, em que se discute conceitos como medida, objetividade, subjetividade. A expressão “processo de medida” é aqui relacionada ao exame de admissão e assim assumimos o sentido da expressão associado a processo de avaliação na publicação analisada.

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos (BRASIL, 1946).

Desse modo, na escola de formação de professores da época existia a formação de regentes do ensino primário e a de professores primários, sendo que para ingressar em ambos os ciclos era necessária a aprovação no respectivo exame de admissão. Búrigo e Pereira (2020) observam que, ao distinguir essas duas formações, instaura-se uma hierarquia entre os diplomas e seus detentores, pois os que frequentavam o ginásio e o curso normal de segundo ciclo, de formação de professores primários, tinham prioridade em relação aos regentes do ensino primário na escolha de postos e de cargos nas escolas e seriam reconhecidos como “normalistas”. Assim, pode-se observar, em um primeiro momento, uma distinção entre as formações aos que ensinariam no primário, diferencial que pode estar presente nos saberes matemáticos para a formação desses professores e regentes de ensino.

A partir do contexto legal que normatizava a escola normal, começo nossa discussão sobre a publicação, com relação aos saberes matemáticos para o ingresso nesses cursos de formação de professores. Os apontamentos que seguem nos apresentam vestígios do passado sobre a atuação da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, em especial sobre as características desejadas dos professores primários a ingressarem nas escolas normais do estado. Não podemos tomar como verdade única as enunciações descritas com relação ao perfil de professores selecionados ao curso normal. Entretanto, evidenciam-se aspectos de um posicionamento institucionalizado, veiculado publicamente por um governo, em determinado tempo, quanto à formação matemática de professores primários gaúchos, bem como quanto aos saberes exigidos.

A publicação refere-se a uma análise da avaliação realizada pelo CPOE, assinada por Eloah Brodt Ribeiro, então diretora do Centro, que foi aplicado em fevereiro de 1947. O CPOE elaborou as questões das provas de Português e de Matemática contendo instruções para aplicação e correção do exame, sendo adotado um programa com “*base cultural* necessária à formação da *personalidade* do professor primário” (RIBEIRO, 1947, p. 13, grifos nossos). Tal proposição nos dá indícios de que a prova de seleção possui caráter de um processo seletivo onde os saberes, que são descritos, são condicionantes para a formação do professor primário,

fazendo parte de tal base cultural enunciada. Além disso, também nos é dito que há uma personalidade de professor primário que se deseja formar a partir do que prescreve a legislação, como discutimos a seguir.

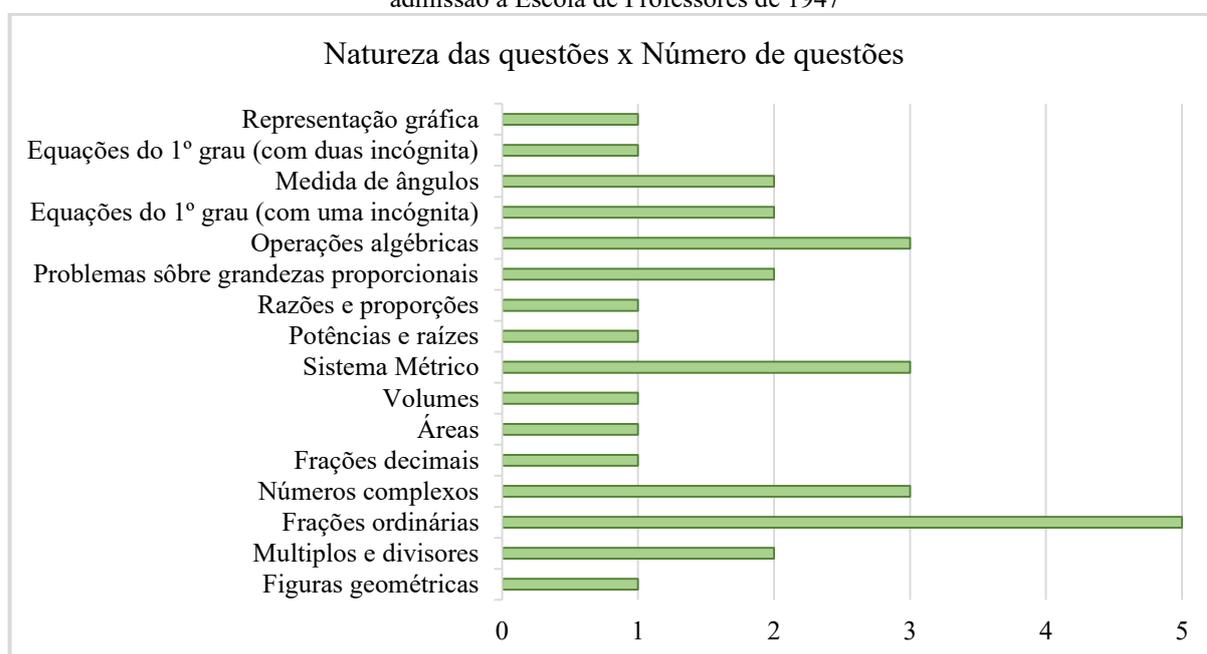
O processo seletivo foi realizado conforme previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal, regida pelo Decreto nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, com abrangência federal. A lei federal não faz menção à formação da personalidade do professor primário, entretanto, já se observava no Decreto estadual nº 775<sup>a</sup>, de 15 de maio de 1943, assinado pelo secretário de educação J. P. Coelho de Souza e pelo interventor Osvaldo Cordeiro de Farias, que aprova e manda aplicar os regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais, aspectos relacionados à personalidade desejada, como está registrado em seu Artigo 1º: “o ensino normal tem por fim formar a personalidade do professor primário, organizando-lhe a disciplina mental e moral, em função da cultura que lhe proporciona” (RIO GRANDE DO SUL, 1943).

Este artigo, *ipsis litteris*, também está presente no Decreto nº 2329, de 15 de março de 1947, que propõe a adaptação da lei federal à organização do ensino normal no estado do Rio Grande do Sul. Percebemos, então, que a enunciação sobre a formação da personalidade do professor primário já estava presente nos discursos que regiam a organização do ensino normal no Rio Grande do Sul pelo menos desde 1943. Isso remete ao que nos alerta Foucault (2008, p. 39), de que é preciso estar pronto para “acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...] Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Desse modo, entendemos que existia um contexto maior do qual as enunciações sobre a formação de personalidade faziam parte e que elas não surgiram a partir da publicação em análise, apesar de nos debruçarmos sobre esta em questão.

Neste sentido, apresento algumas questões, para auxiliar na análise dessa publicação: o que podemos entender por base cultural necessária para formação do professor primário? Quais saberes matemáticos são avaliados como base cultural necessária para o professor primário? Quais características se deseja que façam parte da personalidade do professor primário? Não busco uma resposta única a cada questão, mas possíveis dispersões, no sentido foucaultiano, sobre tais questionamentos, que estarão presentes na descrição. Além disso, foram considerados três aspectos para seleção da matéria abordada no exame de admissão, organizados nas seções: I - As exigências do curso ao qual se destinavam os examinados; II - A significação do ponto de vista social e pedagógico e III - A unidade matemática. Foram consideradas, também, as sessões intituladas “Extensão da Matemática” e “Validade do processo de medida em face da concepção democrática de educação”, essa última com ideias implícitas acerca de tal concepção no processo de medida adotado.

Conforme o gráfico da figura 2, para realização do processo de medida adotado, foram realizadas 30 questões de matemática no exame. As questões versavam sobre as unidades do programa do curso ginásial, incluindo: representação gráfica; equações do 1º grau (com duas incógnitas)<sup>16</sup>; medida de ângulos; equações do 1º grau (com uma incógnita); operações algébricas; problemas de grandezas proporcionais; razões e proporções; potências e raízes; sistema métrico; volumes; áreas; frações decimais; números complexos<sup>17</sup>; frações ordinárias; múltiplos e divisores; figuras geométricas.

**Figura 2** - Gráfico do número de questões por natureza das questões matemáticas abordadas no exame de admissão à Escola de Professores de 1947



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Ribeiro (1947, p. 22-26).

Cada questão foi apresentada com o percentual de acertos pelos candidatos, tendo como conclusão que não houve questões demasiadamente fáceis ou difíceis, classificando-se a maioria como de dificuldade média (RIBEIRO, 1947, p. 26). Com relação às exigências do curso a que se destinavam os candidatos, alguns apontamentos são postos. Ao iniciar, temos uma comparação entre os candidatos de 1ª série do Curso de Formação de Professores Primários e os de segundo ciclo do ensino secundário (Cursos Científicos e Clássico). A publicação infere que seus certificados de conclusão do ginásio lhes garantiriam, em geral, um mesmo nível cultural, porém não se justificaria provas de admissão idênticas para ambos os grupos. Isto é

<sup>16</sup> A questão apresentada refere-se a um sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas.

<sup>17</sup> As questões apresentadas referem-se a conversões de unidades de medida de tempo (hora, minuto, segundo). Observamos que não se trata de questões envolvendo o conjunto dos números complexos.

justificado pois os cursos possuíam finalidades diferentes, o primeiro destinado para formação de professores e o segundo para uma formação superior

Em outras palavras, as disciplinas realizadas nos cursos Científico e Clássico tinham por objetivo “estender e aprofundar os conhecimentos necessários aos estudos superiores” (RIBEIRO, 1947, p. 14), enquanto para o currículo normal interessava a formação profissional. Sendo assim, estas finalidades foram consideradas no processo de medida adotado no exame de admissão, dado que, conforme apontado por Ribeiro,

Dos que pretendem preparar-se para o magistério devemos exigir, a par dos conhecimentos que irão possibilitar a realização dos objetivos culturais da escola primária, atitudes, hábitos, capacidades, métodos de trabalho adquiridos através do estudo das várias disciplinas e inerentes aos processos didáticos e de aprendizagem (RIBEIRO, 1947, p. 14).

Em observância a esses aspectos foi incluída a matéria de Matemática Elementar, com peso de 2/3 do total da prova, considerando a atuação dos futuros professores na escola primária, porque valorizam a sua função disciplinar, sua influência na organização da disciplina mental do educando, pelas oportunidades de aquisição de ideias e conceitos de forma precisa, de desenvolvimento da capacidade de pensar, de aquisição de hábitos e atitudes mentais.

Além disto, foi considerado, quanto às exigências destinadas aos examinados, os processos do estudo de Hendrich em *The reality of Mathematical Process*<sup>18</sup>, como apontado na publicação em análise, para avaliar o conhecimento e desenvolvimento mental dos candidatos, a fim de

[...] verificar quais os mais “sensibilizados”, do ponto de vista intelectual, para o estudo das disciplinas do currículo normal, por possuírem, suficientemente desenvolvidas, suas capacidades de indução, dedução, transferência, organização lógica, reversibilidade de pensamento, imaginação e outras (RIBEIRO, 1947, p. 15).

Revela-se, assim, conforme Ribeiro (1947, p 15), “a compreensão mais justa e ampla dos valores educacionais e sugere-se o conveniente equilíbrio do ensino, combatendo-se a tendência a cuidar exclusivamente de transmitir conhecimentos sem preocupar-se com as faculdades intelectivas que através destes se desenvolvem”. Assim, são postas questões que visam, por exemplo, avaliar os conhecimentos e capacidades de dedução dos alunos, avaliar

---

<sup>18</sup> Pesquisando pelo título do texto e o autor, foi encontrado uma republicação do artigo *Reality of Mathematical Process* no periódico *The Mathematics Teacher* em 1967. Esta publicação foi realizada originalmente por E. R. Hedrick\* em 1928, conforme consta no artigo. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/27957496> >

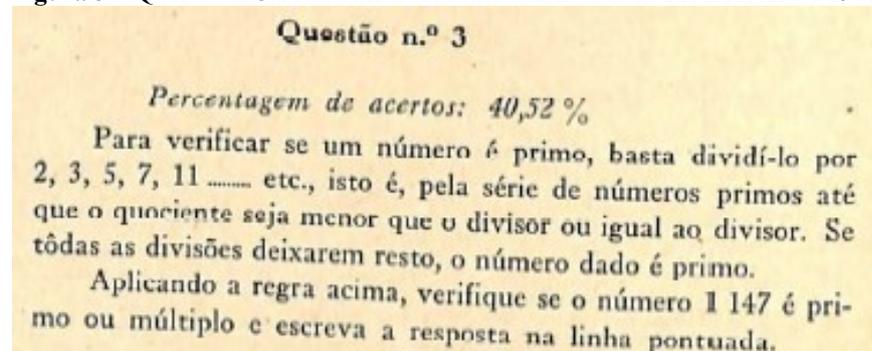
\*Observa-se uma discrepância na escrita dos nomes Hendrich, na publicação do boletim e Hedrick no artigo encontrado. Suspeitamos que seja um erro de escrita na publicação do boletim.

como chegam em generalizações por meio da observação de casos particulares e avaliar se os alunos conseguem realizar a “reversibilidade das operações” embasados nas conclusões sobre o pensamento matemático estudados por Piaget<sup>19</sup> com auxílio do “método clínico”, como refere o documento.

Ao realizar a descrição de enunciações quanto aos saberes matemáticos avaliados no exame de admissão que estão presentes, implícita ou explicitamente, na formação para atuação do professor primário reconhecemos saberes *para* ensinar matemática ao mencionar a “sensibilidade” de intuir, deduzir, transferir, organização lógica e reversibilidade do pensamento, como capacidades desejadas dos alunos para estudos das disciplinas do curso normal. Ao atuarem como professores, eles deverão ser capazes de desenvolver tais “sensibilidades” em seus alunos no decorrer da sua atuação, pois busca-se a formação de um professor que equilibre o ensino, combatendo a tendência a cuidar exclusivamente de transmitir conhecimentos.

Como exemplo, apresento a questão em que se desejava avaliar a capacidade de dedução dos alunos. Essa questão faz parte da categoria de múltiplos e divisores, havendo 40,52% de acertos pelos candidatos participantes, como consta no documento.

**Figura 3** – Questão nº 3 do Exame de Admissão à Escola de Professores de 1947.



Fonte: Ribeiro (1947, p. 16)

No aspecto sobre as exigências do curso a que se destinavam os candidatos, o Centro conclui que, embasados nos processos de Hendrich, a partir do percentual de acertos das questões, os alunos “não atingiram o grau de desenvolvimento que se poderia esperar ao fim do 1º ciclo do ensino secundário” (RIBEIRO, 1947, p. 17). E, com base em Young, no texto “*The Teaching of Mathematics in the Elementary and the Secondary School*”<sup>20</sup>, como referido no

<sup>19</sup> A publicação não apresenta a referência que utilizou ao se referir a Piaget.

<sup>20</sup> Pesquisando pelo título do texto e o autor, foi encontrada a publicação *The Teaching of Mathematics in the Elementary and the Secondary School* feita pelo autor Arthur Sullivan Gale no periódico *The Mathematics Teacher*

documento, o Centro conclui que o desenvolvimento dos processos e a aquisição de conhecimentos devem merecer igual atenção por parte dos professores. Assim, as exigências inerentes à natureza do curso a que se destinam os candidatos constitui-se como condição básica a ser observada por quem propõe organizar uma prova seletiva.

Quanto à significação do ponto de vista social e pedagógico, a publicação relata um interesse crescente no estabelecimento da relação entre as teorias abstratas e suas aplicações práticas, dado que essa tendência se constitui como um princípio fundamental dos processos didáticos. Afirma-se que a inexistência deste elo entre a matemática teórica e a aplicação as questões práticas tem formado “grandes matemáticos, apaixonados pela pesquisa, mas raras vezes grandes educadores capazes de transferir seus conhecimentos” (RIBEIRO, 1947, p. 18). Assim, acrescenta que não se dispensa

[...] um treino específico por parte do aluno; quanto ao professor, pressupõe um espírito investigador, capaz de buscar, no domínio das outras ciências, das artes e profissões, situações de aprendizagem que motivem aplicações matemáticas e distribuí-las de acordo com as exigências dos programas de ensino (RIBEIRO, 1947, p. 18-19).

Este aspecto é avaliado nos problemas 5 e 6, a seguir, nos quais observa-se essa dificuldade pelo baixo número de acertos na prova, 11,54% e 27,3%, respectivamente. Estes problemas são entendidos como questões de “situações da vida real” pelo Centro, estando no programa como questões para avaliar “razão e proporção” e “figuras geométricas”.

**Figura 4** - Problemas nº 5 e 6 do Exame de Admissão à Escola de Professores de 1947.

**Problema n.º 5**

*Percentagem de acertos: 11,54 %*

Paulo depositou na Caixa Econômica Federal, no dia 2 de janeiro de 1946 a quantia de ..... ao juro de 5 % ao ano. No dia 26 de maio retirou da Caixa essa mesma quantia que, acrescida dos juros, importou em Cr\$ 40 800,00 (os juros são contados do dia seguinte ao do depósito até o dia da retirada, inclusive).

Complete, de modo certo, o enunciado do problema.

**Problema n.º 6**

*Percentagem de acertos: 27,23 %*

Deseja-se colocar, numa sala retangular que mede 28 m de perímetro e 8 m num dos lados, um tapete cujos bordos fiquem a 1,20 m da parede.

Abaixo estão os perímetros de 4 tapetes. Qual dêles mais se aproxima das dimensões desejadas?

20,40 m      18,20 m      23,20 m      18,90 m.

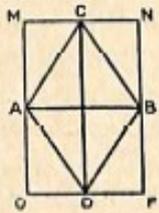
Fonte: Ribeiro (1947, p. 19)

**Figura 5** - Questão nº 9 do Exame de Admissão à Escola de Professores de 1947.

**Questão n.º 9**

*Percentagem de acertos: 20,48 %*

Por que a área de um losango é igual à metade do produto de suas diagonais? (Explique, de acordo com o desenho ao lado, partindo da fórmula pela qual se avalia a área do retângulo).



Fonte: Ribeiro (1947, p. 20)

Como menciona a análise da publicação pelo CPOE, a questão 9 deve ser apreciada pelo valor pedagógico, isto porque para respondê-la em uma classe primária “o professor terá de recorrer à demonstração intuitiva, valendo-se da medida e do movimento, porque são êstes os processos que se ajustam aos recursos de raciocínio dos alunos dessa idade” (RIBEIRO, 1947, p. 20). Assim, a publicação nos aponta que é necessário valorizar os processos intuitivos, não somente na escola primária como também na secundária, devendo ser orientado o ensino nesse sentido,

a conduzir, primeiramente, por meios concretos ao conhecimento das proposições fundamentais da Matemática, para só mais tarde, adotando processo inverso, demonstrá-las, segundo a tradição euclidiana, pelo raciocínio rigorosamente dedutivo.

Desenvolver-se-ia, assim, naturalmente, a capacidade do aluno para induzir, abstrair, generalizar e deduzir (RIBEIRO, 1947, p. 20).

Deste modo, a intenção da avaliação nesta questão foi de observar o quanto o aluno evidenciou a passagem da capacidade intuitiva com relação ao estudo teórico, sendo preferida a explicação informal, intuitiva, sugerida pelo enunciado, à demonstração rigorosamente dedutiva, formal, clássica para resolução da questão. A partir disto, acredito ser importante pontuar que nas questões apresentadas temos a explanação do que se esperava com cada uma delas. Hofstetter e Schneuwly (2017) destacam que os saberes são uma questão central para as profissões de ensino e de formação. Assim, nesse ponto, observamos que os candidatos para ingresso no curso de formação de professores primários deveriam possuir os saberes de induzir, abstrair, generalizar e deduzir os conhecimentos matemáticos exigidos.

Tais saberes seriam desenvolvidos durante o ensino de matemática na escola primária e secundária e, ao optarem por valorizar primeiramente uma resposta intuitiva do problema, como relatado sobre a figura 9, o CPOE opta por considerar na avaliação o processo de ensino dos professores em uma classe primária, um saber *para* ensinar, que seria aprimorado quando o candidato ingressasse no curso normal. Além disso, temos que os saberes exigidos fazem parte de uma cultura profissional, nos quais observamos saberes *a* e *para* ensinar matemática cobrados no problema, respectivamente, quanto ao conteúdo abordado na questão sobre o losango e suas propriedades de área e na valorização da forma intuitiva para a resolução questão.

Com relação à unidade matemática, foi verificado pelo Centro que nenhum aluno recorreu à álgebra na resolução dos problemas. Atribui-se, como justificativa, que mesmo com a fusão da aritmética, álgebra e geometria em uma disciplina única, denominada Matemática<sup>21</sup>, os “preconceitos e práticas rotineiras” ainda subsistiam na escola, com o estudo ainda em separado, determinado pelo programa oficial, da aritmética nas duas primeiras séries do ginásio e o da álgebra nas duas últimas. Ribeiro (1947) observa que a escola deveria cultivar o estudo paralelo e correlacionado da aritmética, álgebra e geometria, atendendo a uma organização da matéria em que as partes se correlacionam. Refere, ainda, que tal correlação é recomendada por grandes matemáticos como Poincaré, Klein, Moore, Branford, Laisant, Young e Duclout<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> A fusão da Aritmética, Álgebra e Geometria na disciplina Matemática é resultado dos esforços de Euclides Roxo, que encaminhou proposta ao então ministro Francisco Campos, sendo incorporada na reforma que levou o nome do ministro, em 1931 (VALENTE, 2011).

<sup>22</sup> A publicação analisada recomenda essa lista de autores, entretanto não traz referências específicas dos trabalhos que foram consultados.

Ao finalizar as considerações sobre a avaliação realizada, apresenta-se uma seção sobre a validade do processo de medida em face da concepção democrática da educação, afirmando-se o desejo de formar

[...] cidadãos inteligentes, capazes de enfrentar e resolver convenientemente os problemas de uma sociedade democrática, de uma civilização em mudança [...]. A rigidez e a uniformidade, a preocupação exclusiva de transmitir conhecimentos, de propiciar habilidade mecânicas, devem ceder à compreensão ampla e ao espírito criador, ao melhoramento das características mentais e morais do indivíduo (RIBEIRO, 1947, p. 28).

Nesse sentido, argumenta-se sobre ser necessária a adoção de um processo didático com essas finalidades democráticas, entretanto se reconhece que, na prática, essa não é realidade dos educadores. Por isto, é posto em questão se todo educador possui força de vontade para esse trabalho de pesquisa e organização para resolver esta situação e, também, se as escolas de formação de professores e cursos ginasiais anexos estão aparelhados para o exercício profissional. A publicação atribui, em um primeiro momento, ao professor a responsabilidade sobre o ensino dos saberes, entretanto complementa que o professor não possuía condições para tal. Cabe lembrar que neste momento o Brasil passava por processo de democratização com o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951). Esse contexto pode estar relacionado com a busca de uma avaliação democrática dos candidatos à escola de formação de professores pelo CPOE.

No processo de medida adotado no exame de admissão, o Centro buscou realizar uma avaliação da aprendizagem que estivesse em harmonia com o processo de ensino dos candidatos considerando a realidade escolar conhecida. Assim, justifica-se a seguinte organização do exame<sup>23</sup>:

[...] sabendo que em nossas escolas o aspecto mecânico da Matemática se sobrepõe ao racional, 2/3 das questões de exame mediram isoladamente aquele aspecto, 1/3, porém, avaliou, com eficiência, a capacidade de raciocínio. Adotamos esse critério, porque, embora não nos satisfaça plenamente, se situa entre a perfeição desejada e a realidade escolar conhecida (RIBEIRO, 1947, p. 29).

Mesmo sem satisfazer-se “plenamente”, o CPOE considerou eficiente o critério de avaliação adotado. E, por fim, manifestou que espera, para o mais breve possível, que essa realidade mude, avaliando o aspecto racional, em que as habilidades mecânicas da matéria

---

<sup>23</sup> A organização do exame, sendo 2/3 o aspecto mecânico da matemática e 1/3 a capacidade de raciocínio, difere da distribuição dos tópicos matemáticos abordados na prova, mencionados anteriormente, em que 2/3 corresponde à Matemática Elementar e 1/3 aos demais tópicos do programa do curso secundário.

seriam indiretamente avaliadas (RIBEIRO, 1947). Percebemos, assim, enunciada a preocupação do Centro em romper com as práticas rotineiras dos professores, a busca em admitir pessoas que pensem, que raciocinem e não apenas reproduzam mecanicamente a resolução de problemas. A atenção dada às respostas dos candidatos, verificando que nenhum dos alunos recorreu à álgebra na resolução dos problemas, por exemplo, nos sinaliza como o Centro se coloca a favor do estudo paralelo e correlacionado da aritmética, álgebra e geometria, como uma disciplina única, a Matemática.

Em síntese, temos enunciações quanto à base cultural necessária dos candidatos à escola de professores. Sendo apresentado um diálogo entre os saberes, tanto para cultura geral, quanto para a profissional em um contexto democrático. Percebemos enunciações sobre a formação do professor primário, como a existência de um ideal de personalidade que se desejava formar, e que já era avaliado na admissão à escola de professores. Por exemplo, a busca por candidatos mais “sensibilizados”, do ponto de vista intelectual, para os estudos do curso normal e a valorização do processo intuitivo considerando sua importância pedagógica para o ensino primário. Além disso, estão presentes nessa discussão os saberes matemáticos, avaliados direta ou indiretamente, tanto *para* quanto *a* ensinar, quando esses possíveis alunos forem atuar como professores. Enfim, percebo que há uma preocupação em admitir pessoas apropriadas a se tornarem professores, ou seja, é preciso “personalidade” para isso, é preciso uma base cultural.

#### **4.2 PUBLICAÇÃO: Nº 1 - CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS (1956-57)**

Houve mudança na organização dos boletins entre as edições de 1952 a 1957, pois não mais se apresentam pelas secções do Centro como nas primeiras edições, mas em três edições bianuais. Além disso, os sumários de publicações passam a ser organizados por cursos, comunicados, ofícios (ofícios-circulares), bibliografia, prova, seminários, missões pedagógicas e diversos, dependendo da edição. Somente a partir da edição do boletim do CPOE de 1956-1957 foram encontradas publicações com relação à matemática e destinadas ao ensino normal. Nesta edição, acompanhado do ofício-circular nº 50 que encaminhava o comunicado nº 1/57, temos a publicação intitulada *Conservação dos Recursos Naturais*<sup>24</sup> da então Técnica em Educação do órgão Ruth Ivoty Tôres da Silva<sup>25</sup>. Tal ofício circular, encaminhado pela então

<sup>24</sup> Este texto também foi publicado na Revista do Ensino nº 43 na edição de abril de 1957. Disponível em: < <https://sites.unipampa.edu.br/projetorevistadoensino/files/2017/02/Abril-de-1957-PDF-1.pdf> >

<sup>25</sup> A professora Ruth Ivoty Torres da Silva atuou intensivamente em prol da Educação Rural, não apenas atuando na Superintendência de Ensino Rural da SEC, na década de 1940, como também escrevendo e publicando em diversos periódicos e boletins, por exemplo, a Revista do Ensino/RS e a Revista Cacique. Na década de 50 atuou

diretora do CPOE, Alda Cardozo Kremer, era dirigido ao diretor, trazendo para a escola a problemática da conservação dos recursos naturais que visava, em especial:

- I – manter a escola atualizada em relação aos problemas socioculturais, não só de âmbito nacional, como internacional;
- II – sugerir oportunidades de que a mesma cumpra sua função social, isto é, torne-se verdadeiro “centro da comunidade”, como elemento atuante no sentido do levantamento de problemas e conseqüentemente orientação de soluções;
- III – vitalizar o ensino, e assim, dar aos normalistas vivências técnico-pedagógicas que os capacitem a usar métodos e processo científicos atualizados;
- IV – estabelecer inter-relação entre os diversos programas de ensino, de modo que as disciplinas que integram o currículo sejam desenvolvidas não isoladamente, mas dêem a sua contribuição específica para os estudos de problemas reais, através de objetivos pré-estabelecidos, que demonstrem a sua universalidade e o valor do estudo em bases científicas. (CPOE, 1957, p.51)

Neste momento, podemos observar algumas intenções do Centro para as escolas do estado. Desejava-se uma escola com atenção aos problemas socioculturais, atuante no levantamento de problemas e orientação de soluções como um “centro da comunidade”, uma escola que capacitasse a usar os métodos e processos científicos na formação de professores primários e que propiciasse a inter-relação entre os programas ensino. Além disso, em tal ofício, destacamos um aspecto a se observar quanto às palavras “cumpre” e “sugestão”, já que tal publicação se apresenta como uma sugestão do CPOE para as escolas do estado, mas no decorrer do texto é posto como uma necessidade que os diretores cumprissem, pois cabia às diferentes escolas ajustar tais sugestões às suas próprias condições, bem como aos níveis das classes e às diferenças individuais dos alunos.

Desta forma, indicava-se que a Escola Normal Regional ou de 1º ciclo do ensino normal<sup>26</sup> devesse desenvolver o estudo sobre a “conservação dos recursos naturais” visando melhor conhecer a região em que se situava para que os futuros professores, ao iniciarem sua vida profissional, pudessem mais rapidamente se ajustar à escola e às peculiaridades do meio. E, para Escola Normal de 2º ciclo, visava-se a prática, o planejamento e a direção do trabalho nas classes do curso primário, durante a formação dos futuros professores primários (CPOE, 1957, p. 51). Para tanto, os saberes matemáticos se fazem presentes no comunicado enquanto saberes necessários e complementares das atividades relacionadas aos estudos desenvolvidos sobre a conservação dos recursos naturais.

---

no CPOE/RS, como técnica em Educação, respondendo pela direção do Centro entre agosto e dezembro de 1954 (FRAGA, 2017; QUADROS, 2006)

<sup>26</sup> Conforme Lei nº 2588, de 25 de janeiro de 1955, que organiza e fixa as bases do ensino normal no Estado do Rio Grande do Sul, observa-se o 4º artigo, que normatiza a Escola Normal Regional como ministrante do primeiro ciclo do ensino normal e formadora de regentes do ensino primário e a Escola Normal ministrante do segundo ciclo do ensino e formadora professores de ensino primário. (RIO GRANDE DO SUL, 1955, Art. 4)

Para finalizar o ofício, antes de apresentar o comunicado, observamos que o assunto abordado também tem por objetivo atender as demandas dos “serviços técnicos da Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio (Serviço de Caça e Pesca, Serviço Florestal Nac.) bem assim, como o apelo de sociedades científicas e culturais do País e do estrangeiro” (CPOE, 1957, p. 51), não sendo explicado quais eram tais demandas no documento. Assim pensamos, por que o CPOE tinha por objetivo atender a essas demandas e qual sua relação com essa Secretaria nas orientações dos saberes para formação dos professores primários? Mesmo correndo o risco de não responder esta questão, entendo ser necessário apontá-la, porque nesse instante apresenta-se uma relação institucional, de poderes e influências, que se refletem nos saberes que foram orientados para formação de professores em um determinado tempo.

Levando em consideração o contexto político do Brasil, é possível sugerir como uma possível resposta à indagação levantada que havia um alinhamento entre o projeto nacional desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no qual um dos pilares do Plano de Metas era a educação, e as orientações presentes na publicação. Assim, o CPOE estaria respondendo a essa demanda, mesmo que esta não fosse explicitada no documento. No estado do Rio Grande do Sul, observa-se uma adesão do governador Leonel Brizola (1959-1963) ao planejamento nacional. Conforme Quadros (2001, p.8), para o governo “caberia à educação o caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico”<sup>27</sup>. Situação que, então, não estaria desvinculada das possíveis demandas da Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio.

Observamos então o comunicado *Conservação dos Recursos Naturais*. Este documento é organizado em quatro subtítulos: (I) Importância dos Recursos Naturais e necessidade de sua conservação; (II) Sentido da conservação e objetivos educacionais; (III) Responsabilidade da Escola e (IV) Sugestões para um plano a ser desenvolvido nas Escolas Normais. Um detalhe a ser considerado é que, sem especificar a fonte utilizada, encontramos diversos parágrafos entre aspas com quem a autora parece estar dialogando na redação do comunicado. São apresentadas ao final do texto cinco referências bibliográficas<sup>28</sup> as quais, possivelmente, a autora tenha consultado ao tratar de tais demandas dos serviços técnicos da Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio.

---

<sup>27</sup> Especificamente no âmbito do ensino normal e secundário, houve um incremento no número de alunos e professores no estado durante o governo de Brizola. “Entre 1958 e 1961, ingressaram no ensino normal 4.014 novos alunos e 312 novos professores e no ensino secundário 9.147 novos alunos e 628 novos professores. Além disso, o número de escolas normais passou de 83, em 1958, para 116, em 1961” (QUADROS, 2001, p.4).

<sup>28</sup> Não foram localizados os documentos indicados nas referências.

Inicialmente, ao discorrer sobre a importância dos recursos naturais, é descrita a necessidade da inclusão do tema em todo programa educativo, pois o aproveitamento de tais riquezas somente será alcançado “se existir, entre o povo, uma consciência e respeito da conservação” (SILVA, 1957, p. 52) sendo, principalmente, responsabilidade da escola a formação desta consciência. Justifica-se tal necessidade devido à exploração de recursos naturais desordenadamente pelo homem, na qual cabe-se educar as novas gerações para que tais recursos sejam “racionalmente aproveitados, através de processos adequados, capazes de garantirem a conservação desse patrimônio” (SILVA, 1957, p. 52).

Em seguida, com relação ao *sentido da conservação e objetivo educacionais*, destaca-se que é importante, através da educação, “fazer o homem compreender que depende da terra e dos recursos naturais e que necessita adotar uma política para uso racional desses mesmos recursos” (SILVA, 1957, p. 52). No entanto, a autora apresenta que tal conservação possui o ideal de dever manter-se e não de guardar para as gerações futuras tais recursos, ou seja, não guardar como um “tesouro” intocável, mas sim manter e utilizá-lo em benefício do maior número de pessoas possível pelo maior período de tempo.

Assim, é relatado que “[é] dever da escola, dentro de um sistema democrático, a formação de uma cidadania consciente e informada, cuja **atitude** resultante seja a **compreensão** de que o homem depende do meio ambiente e a **formação de habilidades** e hábitos adequados de pensamento e ação” (SILVA, 1957, p. 53, grifos da autora), cabendo então a todo “bom cidadão” o espírito de conservação. Sem ser uma conservação imutável, fixa, definida, mas que mantenha um equilíbrio de guarda para outras gerações. A partir disto, chegamos aos aspectos que se dirigem à escola e à formação do professor primário orientado pelo CPOE. Em *Responsabilidade da escola* temos que cabe à escola a responsabilidade de levantar problemas, focalizá-los e coordená-los. Para a escola primária, não deve ser algo formal, como uma matéria independente, mas algo implícito em todas disciplinas do currículo, colocando-se como “parte básica de um programa de educação no qual sejam visados atitudes e valores, conhecimentos e compreensão, hábitos e habilidades” (SILVA, 1957, p. 53).

Mais especificamente, nas *sugestões para um plano a ser desenvolvido nas Escolas Normais*, novamente observa-se que é posto como sugestões, mas no decorrer do texto, são descritos mais especificamente aspectos a serem trabalhados nos conteúdos programáticos de: Psicologia; Atividades econômicas da região e trabalhos manuais; Economia doméstica; Educação física, recreação e jogos; Música; Desenho; Ciências Sociais; Matemática e ciências físico-naturais; Linguagem; Fundamentos da educação (Sociais, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Iniciação à Ciência da Educação);

Direção da aprendizagem (Didática e prática de educação primária, Estatística aplicada à educação, Administração Escolar).

Para o trabalho com os alunos do ensino normal propõe-se um tema central “O professor primário como elemento propulsor da conservação das reservas naturais, na orientação das novas gerações” (SILVA, 1957, p.54) e a partir disto os diversos outros problemas que possam surgir. Em outras palavras, o professor primário deveria despertar este ideal de conservação ao orientar as novas gerações, o que está de acordo com o discurso desenvolvimentista do governador do RS na época. Buscando pelos saberes matemáticos e as enunciações para formação do professor primário, observamos então características de como a matemática se apresenta nas proposições do CPOE. A Matemática está presente principalmente quando abordadas as orientações dos trabalhos a serem desenvolvidos nos conteúdos programáticos de Matemática e ciências físico-naturais e também na Direção da aprendizagem, mais especificamente em Estatística aplicada à educação.

As proposições de trabalhos com a Conservação dos Recursos Naturais visam atividades interligadas aos programas de ensino, possuindo no âmbito relacionado à Matemática a orientação para “Aplicação da aritmética e da álgebra em diversos cálculos relativos aos recursos naturais” (SILVA, 1957, p. 56) e, nas orientações dos conteúdos programáticos da Direção da Aprendizagem, atividades de “Estatística aplicada à educação: Dados estatísticos, relacionados com o tema. Coleta e Condições. Representação gráfica. Precisão dos valores obtidos” (SILVA, 1957, p. 58). Observamos tais saberes matemáticos a ensinar desejados para a formação do professor primário relacionados com a temática proposta durante todo documento.

Percebe-se saberes *para* ensinar, ainda nos conteúdos programáticos para Direção da Aprendizagem, no item “Didática e prática de educação primária”. Nesse item é orientado que sejam trabalhados com as normalistas a ação educativa, a educação como processo social, os objetivos da educação primária, o paralelo entre a Escola Tradicional e Escola Atual, a Escola Ativa, o método na escola atual, projetos, problemas, unidades de trabalho e planejamento de trabalho focalizados nos temas propostos e itens sugeridos (SILVA, 1957, p. 58). Assim, destacamos que tais orientações apresentam a intenção de que os saberes *para* ensinar, não somente os matemáticos, estejam de acordo com as orientações da Escola Ativa, ou também conhecida como Escola Nova, mesmo sem detalhá-los. Tais colocações são enunciações do documento a respeito dos saberes que se desejava formar uma normalista *para* ensinar, na visão do CPOE.

Ao final destacamos que o comunicado traz procedimentos didáticos para realização dos trabalhos. São apresentados em dois âmbitos, o primeiro para a “técnica de pesquisa”, sendo eles, pesquisas bibliográficas e de campo, leitura dirigida, observações de trabalhos em grupo ou seminários, entrevistas com preenchimento de formulários ou questionários, levantamento de problemas e campanhas de divulgação impressa ou rádio. E o segundo no âmbito de procedimentos no “desenvolvimento dos estudos” como: trabalho em equipe, discussão em grupo, debates, excursões e estudos dirigidos (SILVA, 1957, p.58). Esse eram os procedimentos sugeridos para ensinar, utilizados na formação das normalistas durante a realização das atividades que fossem elaboradas com os conteúdos programáticos relacionados à conservação dos recursos naturais.

#### **4.3 PUBLICAÇÃO: Nº 2 - MINHA CIDADE, UM SÉCULO DE HISTÓRIA (1956-57)**

Em sequência à publicação apresentada no 4.2, na mesma edição do boletim de 1956-57, temos a publicação do Comunicado nº 2 intitulada *Minha cidade, um século de história*, realizada pela Professora Juracy C. Marques<sup>29</sup>. Tal comunicado, de abril de 1957, é dirigido às escolas do Rio Grande do Sul dos municípios que comemoram 100 anos de fundação no ano de 1957. São mencionados os municípios com respectivas datas de fundação: Passo Fundo, 28/01/1857; Santa Maria, 16/12/1857; Livramento, 10/02/1857; Alegrete, 22/01/1857; Osório, 16/12/1857; Tapes, 16/12/1857 e Cangussu, 28/01/1857.

Este comunicado apresenta sugestões de trabalhos a serem realizados nas escolas, visando o desenvolvimento de um plano de estudos com integração de disciplinas no ano de centenário das cidades. São colocadas duas categorias de sugestões, a primeira para desenvolvimento nas Escolas Primárias, que não foi descrito no comunicado do boletim por já ter sido publicado na Revista do Ensino do RS<sup>30</sup> no mês de março de 1957. E a segunda categoria são as sugestões a serem desenvolvidas nas Escolas Normais, sendo organizadas nas

---

<sup>29</sup> A professora Juracy Cunegatto Marques, assinado na publicação como Juracy C. Marques, foi uma professora primária e alfabetizadora que atuou no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, e posteriormente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). Durante o período em que atuou no CPOE, participou da elaboração dos Boletins, dos relatórios anuais do CPOE e de pesquisas, seminários e missões pedagógicas realizadas pelo setor, como também colaborou na publicação de livros, materiais didáticos e documentos oficiais. Em 1958, a professora foi contemplada com uma bolsa de estudos nos Estados Unidos pelo programa Fulbright de Intercâmbio Cultural, no qual observou a administração escolar nas escolas secundárias no país (MELLO, 2016).

<sup>30</sup> A partir de 11 de dezembro de 1956, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul passou a ser publicada sob a supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (PEREIRA, 2010, p. 46).

sessões A - Condições que devem ser criadas na escola; B – Experiências a serem proporcionadas no Departamento de Cultura Geral e C – Integração Final dos Resultados no Departamento de Cultura Profissional.

Quanto às condições que devem ser criadas nas escolas normais, destaco alguns aspectos que podem estar relacionados aos saberes e às práticas escolares instruídas pelo CPOE. A publicação nos indica que a escola deve ser integrada nas comemorações locais do centenário das cidades, com a participação de grupos de alunos para colher sugestões de como participar das comemorações do centenário, também para buscar manter vivo o interesse pelos aspectos históricos locais, seu progresso, vida cultural e social. Instruía-se que a biblioteca expusesse obras de autores locais e outros autores que descrevessem aspectos da vida e da história da cidade, além de haver outras exposições pela escola de materiais diversos sobre a cidade, com aspectos econômicos, sociais e culturais, e a promoção de reuniões e conferências sobre aspectos do ano comemorativo. Sugeria-se que a escola promovesse oportunidades para que normalistas realizassem leituras de autores rio-grandenses, pesquisas em arquivos históricos da cidade como da prefeitura, entrevistas com pessoas representativas, excursões para estudos históricos, geográficos, sociológicos, políticos e econômicos, palestras, intercâmbios de conhecimentos entre alunos, discussão e planejamentos de atividades, entre outros (MARQUES, 1957).

Com relação às experiências a serem proporcionadas no Departamento de Cultura Geral (D.C.G.), o documento apresenta uma tabela organizada a partir das categorias: unidades, conteúdos e meios de desenvolvimento. Temos um total de onze das unidades, sendo elas classificadas em uma “unidade principal do plano”, quatro como “coordenação sistemática”, cinco como “coordenação ocasional” e uma sem categorização. A unidade de Ciências Naturais foi colocada como unidade principal do plano, sendo a unidade Matemática posta como unidade de coordenação ocasional. Ao observar a Matemática, temos como conteúdo “Associar com atividades econômicas fundamentando as aplicações que aquela unidade fizer dos conteúdos desta” (MARQUES, 1957, p.64) e sinteticamente colocando como meios de desenvolvimento “os comuns a esta matéria” (MARQUES, 1957, p.64).

A unidade “Atividades Econômicas” é um das que se aproxima da Matemática, tendo como conteúdo o estudo de profissões dominantes na localidade, o valor econômico e social dessas profissões, tipos de trabalhos característicos ou mais frequentes na região, fontes de produção do município e o estudo das figuras representativas para a economia e progresso do município, em um século de história (MARQUES, 1957, p. 65). Desta forma, a Matemática pode estar presente como meio para desenvolvimento dessa atividade, pois se sugere a consulta

de dados estatísticos e a organização de fichário. A matemática se faz presente nas sugestões de trabalho, mas não há um foco principal na matéria, sendo parte de um trabalho dentro de uma temática comemorativa, propondo-se a atividades em unidades com o tema.

Ainda para o D.C.G. temos a sugestão de hábitos e atitudes a serem criados e desenvolvidos com as normalistas dentro da temática proposta. São citados: o desenvolvimento de consciência de nacionalidade, amor à terra, conhecimento da importância cultural, política e social da cidade, valorização da aprendizagem através da vivência, familiaridade com trabalho de pesquisa de grupo e de integração, habilidade de falar em público, valorização de fontes, costumes e tradições, entre outros. Tais hábitos e atitudes sugeridos tangem a saberes *para ensinar*, não especificamente para a matemática, mas que se desejava que fossem desenvolvidos na formação das professoras primárias. Destacam-se alguns, como proposições quanto às habilidades de pesquisa, consulta a fontes, valorização de costumes, amor à terra, as aprendizagens através de vivências sugerem que se forme um professor ligado ao ambiente que está inserido, valoriza costumes locais e regionais, sendo também valores sociais formativos que se repassem na possível prática desses educadores.

Quanto à integração final dos resultados, no Departamento de Cultura Profissional (D.C.P.), temos indicações de saberes *para ensinar*, não específicos para a matemática, ao observarmos a orientação para que sejam elaborados planos expostos anteriormente, ou seja, do D.C.G. No entanto, é destacado na publicação que “na Divisão de Direção de Aprendizagem êle [o plano] deverá estar intimamente ligado ao Plano desenvolvido no primário com o mesmo tema central: O Centenário da Cidade” (MARQUES, 1957, p. 66), ou seja, enuncia-se a ligação do planejamento profissional da formação do professor primário aos planos do ensino primário, de mesmo modo, quanto às temáticas trabalhadas.

Por fim, da publicação temos quatro itens: Avaliação, Comunicação, Divulgação e Documentação. Para o primeiro deles, Avaliação, é orientado que se organize uma prova de verificação com os conhecimentos estudados em todas as unidades que incluam questões de cultura geral, para que os alunos demonstrem o aproveitamento das experiências que lhes foram proporcionadas. Quanto à Comunicação, deve-se realizar um planejamento para uma conferência com os alunos e pais em um “grande auditório da escola” sobre o tema e incluí-lo nos festejos do centenário na cidade.

Para Divulgação, é orientado que se divulgue nos meios disponíveis de imprensa notícia do que se vem fazendo na Escola. E quanto à Documentação, é orientado que a escola tenha como objetivo realizar uma monografia do município para conservá-la na biblioteca escolar e que seja enviada à outras bibliotecas, jornais, escolas e instituições como o CPOE. Esse trabalho

envolvendo os estudantes se relaciona com o desenvolvimento de uma criação de valores e saberes de conservação, valorização histórica, integração social da escola ligados, principalmente, a atividades que constituam o ser professor, não somente o disciplinar, mas também o social. Nesse aspecto a matemática e seus saberes se fazem presentes, mas não é foco do planejamento de trabalho proposto pelo CPOE, destacando-se na publicação a integração de saberes entre as unidades, motivada pela temática do Centenário das Cidades.

#### **4.4 PUBLICAÇÃO: SEMINÁRIOS: PARA PROFESSORES DO ENSINO NORMAL (1956-57)**

Na edição do boletim de 1956-1957, ainda temos a publicação *Seminário para professores do Ensino Normal*. Este artigo relata sobre cinco seminários ocorridos para professores do ensino normal nos anos de 1956 e 1957, com a finalidade de preparar as escolas para a adoção do plano da Reforma do Ensino Normal. Esse planejamento é baseado a partir da Lei 2588, de 25 de janeiro de 1955, que previa a implantação de um plano de estudos para as escolas normais, e dos decretos 6004, de 26 de janeiro de 1955, e do decreto 6071, de 10 de maio de 1955, que regulamentavam a execução de tal planejamento, iniciando-se os trabalhos de implementação das novas diretrizes para as escolas (RS, 1957).

Em 1955, no primeiro semestre, teve início a implantação com duas escolas da capital: o Instituto de Educação e a Escola Normal Carmem Chacon. Em 1956, foram mais sete escolas e, em 1957, mais 15 novas escolas passaram a adequar-se a esse planejamento. Assim, foram realizados os seminários de estudos com esses grupos de professores e assessores técnicos do CPOE para apreciação e discussões acerca do plano, com vistas à preparação e execução das atividades nessas escolas (RS, 1957).

O I Seminário ocorreu na PUCRS em 1956, com atividades pela manhã e tarde, além de visitas ao Colégio Americano e ao Instituto de Educação em Porto Alegre. No primeiro dia foram apresentados, pela diretora do CPOE professora Alda Cardozo Kramer, os problemas a serem discutidos e organizados nos grupos de trabalhos para as demais atividades do seminário. Os temas discutidos foram as diretrizes básicas para os estudos na escola normal, as características do sistema departamental, técnicas indicadas e bibliografia, contando com a participação de professores de escolas dos municípios de Porto Alegre, Alegrete, Passo Fundo, Pelotas, Rio Grande, Palmeira, Soledade e Montenegro (RS, 1957).

A partir de 1957 ocorreram os demais seminários relatados na publicação. O II Seminário foi uma demanda das Senhoras Madres Provinciais das Ordens de S. José e de Notre-

Dame<sup>31</sup>, conforme mencionado na publicação. O evento foi organizado em três partes, a primeira delas sobre as características legais e técnicas do plano de estudos para o ensino normal, abordando tópicos como a flexibilidade (adaptação às diferenças individuais e adaptação às condições regionais), duração das unidades, regime de aprovação e outros aspectos do plano da reforma do ensino, sendo realizado um quadro comparativo entre os dois planos, o “antigo e o da reforma”. Na segunda parte foram abordados seis tópicos: fins e meios para educação do professor primário - aprendizagem, conceito, tipos; educação democrática; a escola e o problema econômico; organização de programas; planos de atividades e integração e correlação; educação integral e orientação educacional. E na terceira parte, questões de assuntos a serem discutidos. Neste segundo evento participaram das reuniões de estudos professores-fiscais, diretores e professores das escolas mantidas pelas solicitantes do seminário (RS, 1957).

O III Seminário foi destinado aos professores de Didática das Escolas Normais Oficiais e Particulares de I e II graus<sup>32</sup> do estado do RS, no qual a publicação destaca o comparecimento de professoras de Didática de quase todas as escolas do estado. São colocados dez temas para este evento, dentre eles, a análise das possibilidades do programa em vigor referente ao preparo do futuro educador com relação à direção de aprendizagem da escola primária; causas que vêm prejudicando o rendimento da aprendizagem da cadeira de Didática e no curso Primário; condições indispensáveis às Escolas de Aplicação para uma prática de ensino eficiente; possibilidades de coordenação dos trabalhos da cadeira de Didática com demais disciplinas do curso de formação de professores; considerações sobre as vantagens de utilizar a fundamentação científica e observação dos fatos na direção da aprendizagem; vantagens dos trabalhos em colaboração entre as professoras de Didática e orientadores do Ensino Primário, qualidades indispensáveis ao futuro educador que os professores de Didática vêm buscando desenvolver em seus alunos, entre outros (RS, 1957).

Tais temáticas foram discutidas nas palestras e trabalhos apresentados de algumas escolas. Foram apresentadas 13 palestras e 4 trabalhos especiais realizados em escolas normais dos municípios de Rio Grande, Porto Alegre, Cruz Alta, Pelotas e São Francisco de Paula. Dentre elas, temos a palestra ministrada pela professora Odila Barros Xavier<sup>33</sup>, professora de

---

<sup>31</sup> A publicação não especifica a que se refere ao citar Senhoras Madres Provinciais das Ordens de S. José e de Notre-Dame.

<sup>32</sup> A denominação “I e II graus” é descrita na publicação. A partir da leitura do documento, compreendemos que a mesma parece ser utilizada para se referir a escolas de primeiro e segundo ciclos do Ensino Normal nesta publicação.

<sup>33</sup> A professora Odila Barros Xavier fundou o Laboratório de Matemática do IEGFC, articulou e coordenou Círculo de Estudos de Matemática, e atuou em eventos nacionais e cursos ofertados para os professores primários gaúchos

Didática do Instituto de Educação, sobre a Direção de Aprendizagem em Matemática. E, a partir das discussões, ao final são apresentadas algumas conclusões referentes às necessidades por parte do professor e por parte das escolas (RS, 1957).

Por parte dos professores, concluíram que havia a necessidade de uma revisão e atualização permanente dos conhecimentos científicos de ordem geral dos professores, a necessidade de seminários periódicos com intercomunicação de experiências para atualizar a cultura especializada do professor, coerência de atitudes tanto na escola quanto no meio social, estímulo da pesquisa e da auto direção na aprendizagem; formação filosófica segura e corrente com a tradição e a cultura brasileira; crítica das teorias e técnicas de trabalho providas de outros países no sentido de que o professor deve adaptá-las “à verdadeira concepção filosófica de vida e educação” (RS, 1957. p.131).

Por parte da escola, algumas conclusões apontaram a necessidade de que fossem realizadas reuniões pedagógicas semanais com o corpo docente para estabelecimento dos critérios na orientação dos processos de ensino e de aprendizagem, que houvesse um maior estreitamento das relações com a comunidade, que houvesse entendimento e coerência entre orientadores de educação primária e os professores de Didática no que se refere às técnicas de ensino adotadas, observações e práticas das normalistas, democratização da escola, ajustamento dos programas às diretrizes, mesmo nas escolas normais que ainda adotam o programa seriado para um melhor rendimento da aprendizagem (RS, 1957).

Com a finalidade de reunir os professores das escolas que já aderiram ao novo regime de estudos em 1955 e 1956, ou seja, professores de escolas que já estão funcionando no sistema departamental, foi realizado o IV Seminário, para realização de trocas de experiências, exposições de problemas surgidos no primeiro ano de trabalho no novo sistema e apresentação para seu desenvolvimento em melhores condições. Neste evento teve 50 participantes nas atividades, com representantes das escolas: Instituto de Educação e E. N. Carmem Chacon de Porto Alegre; E. N. José Bonifácio e E.N. São José de Erechim, E.N; Olavo Billac de Santa Maria, E.N. João Neves da Fontoura de Cachoeira do Sul, E.N. Imaculada Conceição de Jaguarão, E.N. N. Sra. Aparecida de Venâncio Aires e E. N. Regional Imaculada Conceição de Pelotas.

Os trabalhos foram coordenados pela técnica em educação do CPOE, Yadir M. Santos e assessorados pelas professoras também técnicas do CPOE, Ruth Ivoty T. da Silva e Glacira Amaral Barros, orientadoras da Divisão de Direção da Aprendizagem, além de Juracy Marques

e Olga Creidy, orientadoras da Divisão de Línguas. As atividades desenvolvidas foram: abertura dos trabalhos e palestra com a Diretora do CPOE, apreciação dos trabalhos realizados nas diversas Divisões de Estudos dos Departamentos de Cultura Geral e Profissional de todas as escolas participantes, palestras sobre algumas divisões de estudos dos departamentos, apresentação das diretrizes básicas das divisões de estudos elaboradas pelo CPOE, sessões de estudos em grupos, assembleia geral para conclusões e encerramento.

Neste evento não foi mencionada a divisão de estudo de matemática, mas ela poderia estar presente em aspectos discutidos na Divisão de Direção de Aprendizagem, que está vinculada ao D.C.P. E tais diretrizes básicas passam a ser publicadas em outras edições dos boletins, como a publicação 4.8 desta sessão, Diretrizes Básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática, presente na edição de 1963-64, que será descrita e analisada adiante.

Ocorre, ao final do ano de 1957, o V Seminário com a presença de representantes de escolas oficiais e particulares de I e II graus. Este evento foi realizado com o intuito de orientar as possíveis escolas que iriam iniciar os trabalhos, em 1958, conforme a Reforma do Ensino Normal. Participaram os representantes das escolas oficiais dos respectivos municípios: E. N. Prof. Annes Dias de Cruz Alta, E. N. Elisa F.Valls de Uruguaiana; E. N. Regional Bandeiras de Guaporé; E. N. Regional Ernesto Alves de Rio Pardo; E. N. Regional Pereira Coruja de Taquari; E. N. Rural Murilo B. de Carvalho de Santa Cruz do Sul. E, também, dez Escolas Normais Particulares dos municípios de Porto Alegre (2), Uruguaiana (2), Cruz Alta (1), Livramento (1), Dom Pedrito (1), São Leopoldo (1), Gaurama (1) e Novo Hamburgo (1) (RS, 1957). Deste evento, a publicação somente registra a temática abordada, sendo ela: palestras sobre atividades econômicas da região, apresentação e comentários sobre a Reforma do Ensino Normal, sessões de estudos orientados pelos técnicos do CPOE, plenária para discussão e aprovação das conclusões das sessões de estudos no evento e o encerramento das atividades com a participação da Diretoria do CPOE (RS, 1957).

Estas foram as atividades relatadas na publicação sobre os cinco seminários para professores do ensino normal dos anos de 1956 e 1957. Tais seminários focam a organização do ensino normal após a reforma do ensino normal, sendo realizadas, principalmente, discussões sobre a adequação das escolas no sistema departamental escolar que estava sendo implementado. Percebemos nas discussões realizadas algumas enunciações sobre saberes, não explicitamente *a* e *para* ensinar, nem com um maior destaque para a matemática, mesmo havendo vestígios da matéria nas discussões dos seminários, dentre eles, destacamos o III Seminário, pois percebemos o foco na discussão sobre saberes *para* ensinar, no âmbito das Didáticas ensinadas para a formação do professor primário, em especial, quanto à Didática da

Matemática, em uma palestra ministrada professora Odila Barros Xavier, do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

#### **4.5 PUBLICAÇÃO: INSTRUÇÕES Nº 2 - SÔBRE A REFORMA DO ENSINO NORMAL (1958)**

Acompanhada do ofício nº 422, de 24 de julho de 1958, é apresentada a publicação *Instruções Nº 2*. No ofício temos que a publicação é realizada com o objetivo de atender as consultas chegadas ao CPOE, focalizando em alguns aspectos da Reforma do Ensino Normal. A partir da análise dos planejamentos e das visitas às escolas normais, o CPOE entende ser necessário reforçar algumas instruções da Reforma, sendo estas salientadas na publicação Instruções Nº 2. E, ao final, solicita-se que este documento seja estudado pelos professores das escolas normais do estado.

As Instruções nº2 explanam aspectos do currículo do ensino normal estabelecido pela Lei 2588/55<sup>34</sup> e competente regulamentação. São apresentados os seguintes aspectos: I – O número de unidades exigidas no 1º e 2º ciclos; II – Recuperação; III – Frequência; IV – Exames; V – Instituições; IV – Boletins das Escolas e Planos dos Professores (CPOE, 1958). Neste tempo, já em vigor a Reforma do Ensino Normal, temos que a organização das escolas para formação de professores primários deveria ser distribuída em dois departamentos, o de Cultura Geral e o de Cultura Profissional, com suas respectivas divisões e número de unidades.

No primeiro tópico das instruções temos que para as Escolas Normais o Departamento de Cultura Geral deveria possuir um total de 14 unidades distribuídas em suas divisões, cabendo entre elas 4 unidades para Divisão de Matemática e Ciências Físicas Naturais. Já no Departamento de Cultura Profissional deveria haver um total de 28 unidades subdivididas em 12 unidades para Divisão de Fundamentos da Educação, 14 unidades para Divisão de Direção de Aprendizagem e 2 unidades para Divisão de Administração de Classes e Escolas (CPOE, 1958).

Já para as Escolas Normais Regionais temos um total de 42 unidades a serem distribuídas no Departamento de Cultural Geral, sendo, destas, 12 unidades para Divisão de Matemática e Ciências Naturais e um total de 14 unidades, distribuídas no Departamento de Cultura Profissional, com 4 unidades para Divisão de Fundamentos da Educação, 9 unidades para Divisão de Direção de Aprendizagem e 1 unidade para Divisão de Administração de

---

<sup>34</sup> O documento informa a Lei 2588/88, mas acreditamos haver um erro de digitação devido ao ano apresentado. Assim, consideramos que o correto a ser apresentado é Lei 2588/55, que organiza e fixa as bases do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, sendo coerente com as demais explicações da publicação.

Classes. Conforme o documento, pode haver certa distinção às Escolas Normais Regionais na distribuição das unidades, quando localizadas em regiões agropastoris, zonas industriais ou de pesca. Assim, faz-se necessário um plano individual dos alunos normalistas quanto às unidades que forem cursadas, pois além das unidades obrigatórias a Reforma previa unidades eletivas e facultativas (CPOE, 1958).

Quanto ao aspecto “Recuperação”, orienta-se que sejam consultadas as Diretrizes Gerais que foram apresentadas pelo CPOE. Um dos destaques que apresentamos é que havia um controle das matrículas nas unidades, sendo algumas das disciplinas cursadas como pré-requisitos, a serem cursados e aprovados no Departamento de Cultura Geral, para que as normalistas pudessem cursar algumas unidades no Departamento de Cultura Profissional, por exemplo, o “aluno não aprovado em unidades de Matemática (D.C.G) não poderá se inscrever em Estatística (D.C.P)” (CPOE, 1958, p. 333), caso ela seja ofertada como uma das unidades da Divisão de Direção de Aprendizagem do D.C.P, a título de exemplo.

Com relação aos aspectos das Frequências e dos Exames, ambos ressaltam artigos do Decreto 6004, de 26 de janeiro de 1955, sendo eles os artigos 41, 42 e 43 quanto ao primeiro aspecto e os artigos 43 ao 48 ao segundo. Observando especificamente a Instrução apresentada, destaca-se as faltas de frequência que não devem ser consideradas, por exemplo, por motivo de viagem ou saúde. Além disso, neste novo regime do ensino normal, também é possibilitado aos alunos mais tempo que o mínimo previsto para realização dos Cursos de Formação de Professores ou de Regentes de Ensino Primário, entendendo-se, assim, que as medidas tomadas com relação à frequência não podem ser prejudiciais aos normalistas. Quanto aos Exames, além da menção dos artigos, as escolas deverão reger-se pelas Diretrizes Gerais do CPOE. A publicação destaca, em especial, que “as aulas não são suspensas por ocasião das provas, devendo a vida escolar prosseguir normalmente; as atividades escolares só se encerram a 15 de julho ou 15 de dezembro” (CPOE, 1958, p. 134).

Quando abordado o item Instituições, temos que elas “se destinam a completar as atividades de estudos e construir para o desenvolvimento integral do educando” (CPOE, 1958, p. 134), podendo serem alocadas no currículo subordinadas às finalidades de cada Departamento. Assim, temos as instituições como a escola, ou clube de matemática ou clube de didática, por exemplo, nos quais poderiam ser realizadas atividades complementares conforme a finalidade do currículo do D.C.G ou do D.C.P. Não era recomendado que as normalistas trocassem de instituições após iniciarem suas atividades, sob alegação de não se ajustarem às mesmas. Há a intenção de que, quando o futuro professor escolher a instituição de trabalho, ele o faça de modo consciente e responsável de modo mais adequado aos seus

interesses e aptidões, evitando o mesmo problema apontado. Outro aspecto é que nas instituições não são ministradas aulas para o curso normal, podendo nelas serem realizadas atividades como círculos de estudo, conferências, palestras, entre outros (CPOE, 1958).

Por fim, quanto aos Boletins das Escolas e Planos dos Professores, inicialmente é reiterado que os boletins<sup>35</sup> e planos das escolas devem ser apreciados pelo CPOE e, caso seja necessária alguma retificação, o Centro irá se dirigir por escrito à escola; se não for necessário, em momento oportuno de encontro de pessoal com Diretores, Professores e Professores Fiscais, será dada ciência dos boletins pelo CPOE. Alguns dos aspectos que as escolas devem estar atentas para elaboração dos boletins são: uma visão conjunta das unidades que se pretende realizar, o número de horas exigido, as horas de atividades, e somente utilizar a divisão apresentada por lei quanto a D.C.G e D.C.P, não podendo ser criadas outras pelas escolas normais e nem registradas nos boletins (CPOE, 1958).

Tais instruções não apresentam destaque à Matemática, tendo maior foco em aspectos do currículo que regiam o Ensino Normal. Nelas, podemos observar que, conforme apresentado na publicação, há uma valoração de 28,5% da Matemática no currículo, considerando o total de unidades do D.C.G e o total de unidades para a Divisão de Matemática e Ciências Físicas Naturais, que trabalham com saberes matemáticos tanto na Escola Normal quanto na Escola Normal Regional.

#### 4.6 PUBLICAÇÃO: INSTRUÇÕES Nº 10 - MATEMÁTICA (1961-62)

A partir de 1959, quando aprovado o primeiro regimento do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, pelo decreto nº 10.354, de 30 de janeiro de 1959, temos uma nova modificação da organização do Centro. Esse reflexo já estava presente desde o boletim de 1958, que estava organizado conforme seus setores com suas publicações mais detalhadas, durante o período de 1958 a 1962. Na edição do boletim de 1961-62, temos a publicação *Instruções nº 10 – Matemática*, datada de 29 de novembro de 1961, que apresenta orientações para elaboração da avaliação de Matemática para candidatos ao ingresso no Curso Normal. Assim como na publicação *Considerações em torno do processo de medida adotado em Matemática para seleção dos candidatos à escola de professores* de 1947 (item 4.1), esta publicação apresenta orientações e saberes matemáticos requeridos para ingresso no curso de formação de professores primários.

---

<sup>35</sup> Quando a publicação se refere a “boletins”, neste subcapítulo, faz-se entender como boletim com notas/avalições.

As instruções relatam que a prova tem por objetivo verificar as condições relativas aos conhecimentos dos conteúdos e técnicas da ciência matemática em que se apresentavam os candidatos para ingresso ao curso normal, assim avaliando os saberes que possibilitam “realizar com êxito os estudos desta ciência [matemática] no Curso Normal” (CPOE, 1962, p. 438). Conforme o Decreto nº 6877, de 19 de janeiro de 1956, que apresenta novas disposições sobre as condições de ingresso no curso de formação de professores e regentes de Ensino Primário, foram elaboradas as Instruções nº10 para prova de matemática, seguindo as determinações do Art. 5º, parágrafos 2º e 4º do decreto, que definem:

Art.5º O exame de admissão a que se refere a alínea “g” do Art. 1º, constará, obrigatoriamente, das seguintes provas:

- 1) Língua Portuguesa (oral e escrita);
- 2) Matemática.

§2º – a organização, a aplicação e o julgamento das provas ficará a cargo de comissões designadas pelo diretor da escola, das quais participarão professores especializados nas matérias sobre as quais versam, e um professor de didática do estabelecimento ou outro que a Direção julgar conveniente, de acordo com as exigências do trabalho;

§4º – Nos estabelecimentos de ensino particular, as provas deverão ser submetidas a apreciação dos professores-fiscais, e bem assim, a constituição das comissões de exame (Rio Grande do Sul, 1956, p. 16).

Conforme citado, no exame de admissão deveria constar, obrigatoriamente, as provas de Língua Portuguesa e Matemática. As provas deveriam ser organizadas, aplicadas e julgadas por uma comissão designada pelo diretor da escola como descrito e, para além disso, nas instituições de ensino particulares, as provas deveriam ser submetidas para apreciação dos professores fiscais. Cabia à comissão designada pelo diretor da escola considerar os diversos aspectos, como apresentação, extensão, conteúdo, formulação e outros, para realização de uma prova, como sugeria a publicação, para que a prova oportunize ao aluno “revelar suas reais condições e possibilidades, isto é, que ele fique à vontade para demonstrar o que sabe” (CPOE, 1962, p. 438).

Por mais que as instruções se apresentem com um caráter de sugestões para realização do exame, há algumas determinações obrigatórias para o mesmo, como fundamentada pelo decreto. Na publicação que avaliava o exame de admissão de Matemática realizado em 1947, o exame visava estabelecer mesmas exigências para todos os candidatos, sendo que o CPOE “elaborou [...] as questões constantes das provas de Português e Matemática e as instruções relativas à sua aplicação e correção” (Ribeiro, 1947, p.13). Podemos observar, pelo Decreto nº 6877/56 e nas novas instruções propostas pelo CPOE, que cada escola formadora de professores primários no estado passa a ter maior responsabilidade com relação ao exame de admissão, pois, anteriormente, esta era uma responsabilidade do Centro.

Cabe observar uma distinção quanto às relações de poder institucionais. As escolas públicas estaduais possuem uma maior capacidade de decisão em relação às escolas particulares, pois os estabelecimentos particulares deveriam realizar um procedimento a mais, de submeter as provas para avaliação dos professores fiscais designados pelo CPOE. Portanto, os saberes matemáticos desejados para admissão de normalistas no curso de formação de professores primários passam a ser formulados de modo descentralizado e diversos nos exames de cada instituição de ensino. Ou seja, as atribuições e relações de poder sofreram modificações. Nesse contexto, podemos observar uma delegação de maiores responsabilidades às escolas sendo reduzida as atribuições sobre o processo de seleção de candidatos mantido pelo CPOE, isto porque as orientações do órgão para o exame de admissão passam a ser sugestões. Assim, resultando na possibilidade de uma pluralidade de enunciações a respeito dos saberes matemáticos exigidos na seleção de candidatos para o curso normal.

Com o objetivo de participar do trabalho realizado pela comissão, o CPOE traz algumas sugestões para elaboração da prova. O centro aconselha que a prova de matemática fosse constituída por 20 a 25 questões, sendo 1/3 dessas constituídas por problemas. As questões deveriam possuir diferentes graus de dificuldade, ditos como fácil, médio e difícil, sendo elas alternadamente apresentadas, mas começando com uma questão fácil para garantir a disposição do aluno na realização da prova. Recomendava-se, também, fosse atribuído um mesmo valor de pontuação em cada questão, pois por já ter sido recomendado graus diferentes de dificuldade das questões, manter o mesmo valor de pontuação visava garantir a mesma oportunidade a todos (CPOE, 1962).

A publicação também apresenta aspectos a se considerar com relação à formatação da prova. A prova deveria ser apresentável, favorecendo sua realização pelos candidatos, havendo cuidados quanto à escolha do papel, cabeçalho, margens, parágrafos, distribuições das questões, lugar apropriado para respostas, espaço suficiente para realização de cálculos, entre outros. A linguagem empregada nos enunciados das questões deveria ser clara e precisa, sendo uniforme o tratamento e as ordens dadas. Além disso, ainda quanto apresentação da prova, ela deveria

[...] abranger os aspectos mais significativos de conteúdo programático (Programa para o exame de admissão, elaborado pelo C.P.O.E.). Para as escolas de 1º ciclo, incluirá, apenas, o programa do Curso Primário. Para as de 2º ciclo, 60% das questões devem ser de nível primário e 40% de nível secundário (CPOE, 1962, p. 440).

Tal sugestão para apresentação da prova pode representar uma disputa ou ainda uma norma do poder que o CPOE tinha ao sugerir instruções no exame de admissão. Nas escolas de

1º ciclo, ou seja, naquelas que formariam professores regentes do ensino primário, somente seriam avaliadas questões conforme o programa do curso primário. Já para as escolas de 2º ciclo, as questões eram distribuídas quanto aos conhecimentos de nível primário e secundário, sendo orientada uma distribuição de 60% e 40 %, respectivamente, de cada programa de ensino. Para estas avaliações, era aconselhado que houvesse um pequeno número de questões algébricas, por considerar sua restrita aplicação no curso primário (CPOE, 1962).

Essas instruções para a prova de admissão tratam sobre os saberes matemáticos necessários para o ingresso no Curso Normal naquela época. Esperava-se que o candidato aprendesse a articular tais saberes matemáticos, refletindo na sua formação futuramente como aluno do curso normal e também como professor do ensino primário. A prova de matemática deveria possuir diversos tipos de questões, visando os processos mentais por elas exigidos e os saberes matemáticos requeridos para ingresso ao ensino normal. Para tanto, são apresentados exemplos de questões, classificadas como: de completamento, transformação, computação, reconhecimento, ordenação, identificação, alternativa com justificação, recordação e raciocínio, como demonstram os exemplos nas figuras a seguir:

**Figura 6** - Tipo de questões: de completamento, transformação e computação.

1) **Completamento**  
 Dêste exercício foram apagados alguns números

	1	1	2	
.....	45	30	15	m.d.c. = 15
.....	.....	0		

Reconstitua-o

2) **Transformação**  
 Converta:  
 2,5 Kg em g .....

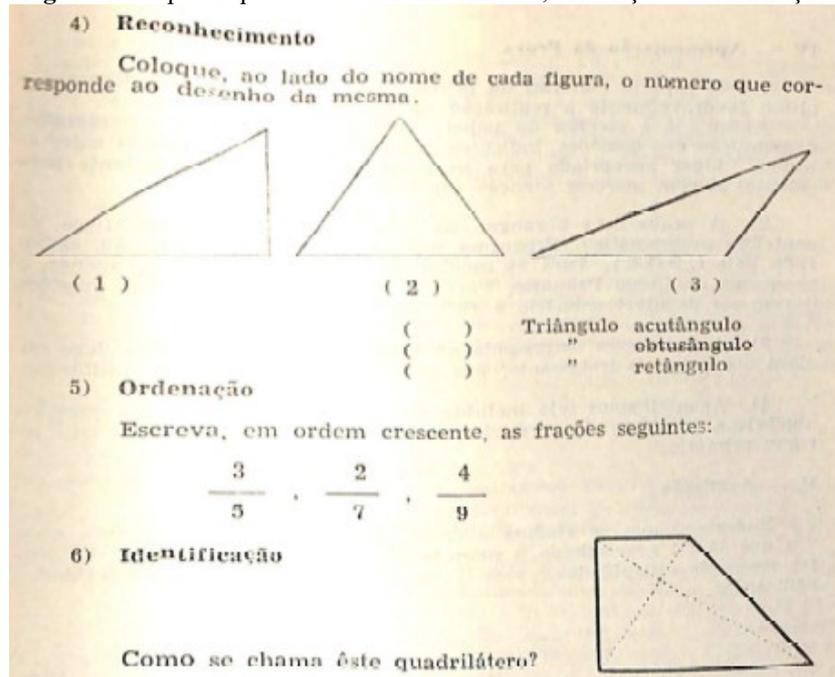
3) **Computação**  
 Efetue:  $4,65 \times 0,909$

Fonte: CPOE, 1962, p. 438.

Nos exemplos apresentados, temos saberes matemáticos exigidos para o ingresso, que também são saberes a ensinar, a serem retomados ou desenvolvidos no curso de formação de professores primários. Na figura 6, temos exemplos de questões de completamento,

transformação e computação. No exemplo de questão de completamento, é abordado o saber sobre mínimo divisor comum, com apresentação de lacunas para que se complete em uma tabela; quanto à transformação, temos uma sugestão de questão de conversão das unidades de medida, no caso, com relação ao peso, e para questões de computação temos sugerido questões de resoluções de cálculos, sendo apresentada uma multiplicação de números racionais, ou seja, possivelmente para avaliar o saber multiplicar operando com as casas demais e o uso da vírgula.

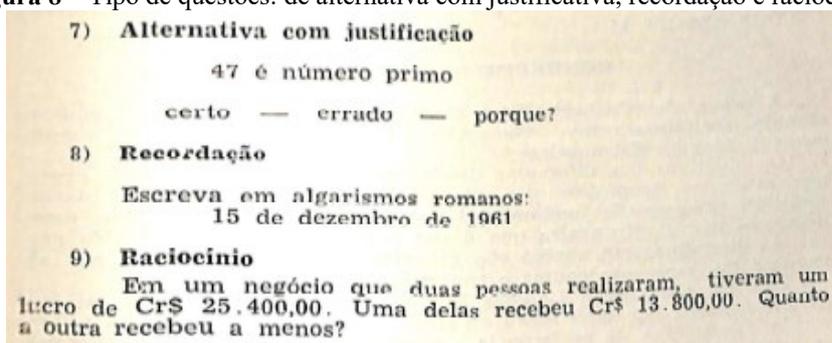
Figura 7 – Tipo de questões: de reconhecimento, ordenação e identificação.



Fonte: CPOE, 1962, p. 439.

Na figura 7 temos o exemplo de questões classificadas como de reconhecimento, ordenação e identificação. Para o primeira delas, de reconhecimento, temos uma questão com alternativas para reconhecimento dos tipos de triângulos, ou seja, buscando avaliar o conhecimento geométrico dos candidatos. Para a questão de ordenação, temos um exemplo que trabalha com a apresentação de três números racionais, representados na forma de fração, sendo solicitada a ordenação crescente destes. E, por fim, quanto à identificação, são retomados os saberes geométricos de reconhecimento de figuras, sendo solicitado o nome do quadrilátero representado na imagem.

**Figura 8** – Tipo de questões: de alternativa com justificativa, recordação e raciocínio.



Fonte: CPOE, 1962, p. 439.

Para finalizar os tipos de questões sugeridas, temos as caracterizadas como de alternativa com justificativa, recordação e de raciocínio, exemplificadas na Figura 8. Quanto a questões de alternativa e justificativa, é sugerido uma afirmação, no exemplo se o número 47 é primo, solicitando a explicação do motivo, tanto no caso de resposta certa como de errada. Quanto à recordação, temos uma questão para escrita em algarismos romanos da data apresentada. E quanto ao exemplo de problema de raciocínio, é sugerido um enunciado descritivo de problema abordando o conhecimento monetário e também sendo avaliado o saber do cálculo e operação para resolver o problema.

Os tipos de questões apresentadas acima estão de acordo com os conteúdos programáticos do Programa Experimental de Matemática<sup>36</sup> do curso primário de 1960, sendo que elas abordam, por exemplo, o saber reconhecer figuras geométricas, a ordenação de números fracionários, o raciocínio para interpretação de problemas e uso das operações fundamentais na resolução. Incorporado ao Programa Experimental, são apresentadas as noções gerais que fazem parte da contribuição de formação do intelecto do aluno, assim indicando as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), os cálculos diversos, as frações (noção de metade e ordem), os problemas envolvendo o sistema monetário (conhecimento da moeda de circulação da época, no caso, o cruzeiro), a geometria (figuras planas, sólidas e noção de ângulo) e os sistema de pesos e medidas que fazem parte dessa programática do ensino primário (Campos et al., 1960). Logo, é possível reconhecer que os exemplos de questões sugeridas para elaboração da prova de admissão estão de acordo com Programa Experimental do curso primário, buscando que seja avaliado esses saberes matemáticos conforme orienta o documento, tanto para ingresso nas escolas normais de 1º ciclo quanto nas de 2º ciclo.

<sup>36</sup> O Programa Experimental de Matemática foi publicado pelo CPOE-RS com orientações para o curso primário, foram publicadas edições nos anos de 1959, 1960 e 1962.

Portanto, percebemos nesta publicação movimentos e relações de poder com relação saberes matemáticos exigidos para ingresso no ensino normal. As instruções orientam uma avaliação de saberes matemáticos visando uma base necessária de conhecimentos matemáticos que serão desenvolvidos durante a formação do professor primário. Enunciações que trazem os saberes matemáticos para ingresso no curso de formação estão intrinsicamente ligados aos saberes matemáticos do ensino primário. É instruído a elaboração de uma prova que avalia o conhecimento matemático do candidato, mais ligado aos saberes necessários a ensinar destes futuros professores primários, com uma menor preocupação em avaliar características e habilidades do ser professor, de saberes *para* ensinar, que tinham o intuito de serem avaliados no exame de admissão de matemática realizado 1947. E, para além disso, não havia destaque nas instruções quanto aos aspectos democráticos a serem considerados na formulação do exame.

#### **4.7 PUBLICAÇÃO: OFÍCIO-CIRCULAR Nº 47 – COMUNICADO Nº 8 – CAMPANHA EDUCATIVA (1963)**

Na edição do boletim de 1963-64, acompanhado do Ofício-circular nº47 de 1963, que foi destinado às direções das escolas primárias e normais, temos o *Comunicado nº 8 – Campanha Educativa*. O ofício circular solicitava aos diretores que seja remetido, até o final do ano de 1963, um plano de desenvolvimento de suas unidades escolares tendo como tema central as crianças, pois elas “têm sido motivo de uma constante preocupação para os educadores, os estudiosos, os pesquisadores e todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuem ou são responsáveis pelo seu desenvolvimento, sua formação e seu bem-estar” (CPOE, 1964, p. 86). Como orienta o CPOE, as diretrizes devem ser ajustadas no planejamento específico de cada unidade escolar, prevendo-se avaliações e reajustamento periódico das atividades.

As diretrizes elaboradas pelo Centro consideraram a oportunidade de integração de objetivos e atividades do processo educacional e assistencial, os fins visados do Ano da Educação<sup>37</sup> e os objetivos da Campanha Educativa da Delegacia Federal da Criança<sup>38</sup>. Tinham o propósito de “ressaltar a importância fundamental de um equilibrado e seguro entrosamento

---

<sup>37</sup> No ano de 1961 foi instituído o Ano da Educação no estado do Rio Grande do Sul no governo de Leonel Brizola (1959-1963) como registro de sua política educacional. O plano educacional do governo visava erradicar o analfabetismo. Brizola expõe as realizações dos seus dois primeiros anos de governo e, para registrar sua política educacional, realiza uma solenidade na Reitoria da Universidade do Rio Grande do Sul da entrega simbólica de duas mil novas escolas primária em 1961 (SILVA, 2015).

<sup>38</sup> Não foram encontrados documentos sobre a Campanha Educativa da Delegacia Federal da Criança.

entre ‘Lar-Escola-Comunidade’ e atender melhor às necessidades da criança em nossas escolas primárias” (CPOE, p. 86, 1964).

Em seguida, temos o comunicado nº 8, que é assinado pela equipe de trabalho formada por Jaira Luteronni dos Santos, Laura Picot e Amélia Bulhões<sup>39</sup>. O comunicado da campanha educativa é organizado conforme seus Objetivos; Diretrizes para o Planejamento do Trabalho; Avaliação e Relação Bibliográfica. Quanto aos objetivos destacamos que tal campanha busca auxiliar a família na intercomunicação com a escola, ressaltando os valores permanentes que marcaram rumos para uma educação cristã e democrática, e também cooperar para o bem-estar da criança para um desenvolvimento sadio e equilibrado (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964). Estes objetivos destacados instigam alguns pensamentos quanto ao que está dito ou não dito, principalmente, quanto aos valores com uma aproximação entre a escola e a família para uma educação cristã e democrática e a visão de um desenvolvimento sadio da criança, quanto aos saberes para o ensino normal nesta campanha.

Nas diretrizes para o planejamento do trabalho são colocados dois aspectos a serem atendidos no desenvolvimento dos trabalhos na semana da criança. O primeiro deles é referente à Unidade Científica, nesta unidade é descrito que serão situadas as realidades observadas em cada escola, conforme as diferentes áreas de crescimento da criança apresentadas por W. Ragan<sup>40</sup>. Entre essas áreas de crescimento são referidas: saúde, comunicação, convívio com os outros, enriquecimento da vida, experiências com o mundo natural, relações quantitativas e relações com o Criador. Essa observação deve seguir as técnicas aplicadas e critérios sistemáticos para interpretar as situações e problemas constatados (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

A segunda unidade dessas diretrizes apresenta a Unidade Psico-pedagógica, na qual se estuda sobre as possíveis causas de problemas identificados e proposição de atividades a serem realizadas pela escola para resolver os problemas das diversas áreas, com a dinâmica entre lar-escola-comunidade, através de pesquisas, palestras, filmes educativos, experiências, entre outros. Assim, em seguida, é apresentada uma tabela com sugestões das quais os professores podem escolher as que lhes convier como solução de problemas de suas classes (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

---

<sup>39</sup> Amélia Bulhões foi aluna do Instituto de Educação General Flores da Cunha nos anos 1940 e presidente da Associação dos Ex-alunos do IEGFC em 2005 (BONFADA, 2017). Não foram encontradas informações Jaira Luteronni dos Santos e Laura Picot pertencentes a equipe de trabalho.

<sup>40</sup> Willian Ragan escreveu a obra intitulada *Modern Elementary Curriculum* editada e publicada originalmente por Holt Hinnehart and Winston em 1960. A obra foi traduzida por Ruth Cabral intitulada *Currículo Primário Moderno* e sua tradução foi publicada no Brasil pela editora Globo em 1964 (PABIS, 2013).

A tabela apresentada é dividida conforme área, unidades científicas e unidade psico-pedagógica, esta última subdividida entre possibilidades de atividades da escola e da classe. Focando nosso olhar sobre os saberes matemáticos, temos na tabela a área nomeada Experiência da criança no mundo das relações quantitativas, sendo distinguidas duas unidades científicas: (1) Contribuição das experiências quantitativas na formação de hábitos, atitudes e escala de valores e (2) Valor social da matemática, propiciando a integração do indivíduo na comunidade (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

Dentre a unidade psico-pedagógica para esta área são apresentadas possibilidades da escola de realizar estudos das necessidades matemáticas encontradas no setores profissionais da comunidade, a organização de um laboratório de Matemática, podendo fazer parte também do laboratório Audiovisual com os objetivos de propiciar e difundir materiais específicos para aprendizagem da matérias; coletar, em fichário, situações e casos que envolvam o vocabulário da criança e de criar, difundir e colaborar para os Museus de Arte. E quanto às possibilidades de atividades da classe, temos sugerido: fazer com que a criança organize problemas com dados da comunidade como de jornais, dados estatísticos, preços; solicitar que se narre fatos que tenham marcado a presença da matemática na vida comunitária; utiliza-se de tais narrações para realização de observações de tais situações; que sejam realizados problemas e soluções sobre matemática no lar, matemática na escola, matemática na indústria e também, realização de atividades criadoras e artísticas como parte dos planos de trabalho da classe (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

Com relação à avaliação do trabalho desenvolvido, são pontuados recursos de avaliação e padrões a alcançar. Quanto aos recursos, é orientado o uso de fichas de auto avaliação; cartazes e quadros com os levantamentos de problemas decorrentes das unidades didáticas em desenvolvimento; técnicas de trabalho em grupo; observação direta; entrevistas com alunos, pais e professores de classe; diários de classe e individuais; gráficos e tabelas; testes e medidas de caráter psicológico e intelectual; provas escritas; sessão de auditório com debates e painéis; sondagens na comunidade para avaliar a influência, atuação e responsabilidade da escola. Dos padrões a alcançar, são pontuados:

- Crescimento total do educando nas diferentes áreas de sua personalidade.
- Possibilidades e recursos individuais do educando.
- Prontidão para o estudo das diferentes direções de aprendizagem.
- Tentativa de auto realização no sentido da “cooperação”.

(SANTOS et. al., 1964, p. 96 – grifo das autoras)

Os padrões avaliados para se alcançar, com relação às diretrizes para o planejamento dos trabalhos, abordam aspectos qualitativos das atividades realizadas, que em algum aspecto se relaciona com o desenvolvimento social dos educandos. Tais orientações para a campanha educativa foram destinadas para escolas primárias e escolas normais tendo como tema a criança e, de modo amplo, podemos observar esses padrões avaliados tanto para o trabalho que foi desenvolvido com alunos do ensino primário quanto com a formação de normalistas. Por isso, infere-se que, com base no entrosamento entre Lar-Escola-Comunidade, faz parte da formação das futuras professoras primárias o envolvimento nesta relação, constituindo parte da sua personalidade enquanto professor primário, sendo avaliada a prontidão de seus estudos nas diferentes direções de aprendizagem, bem como a auto realização com esse trabalho de cooperação focado nas crianças.

Ao finalizar, tal documento apresenta uma relação bibliográfica com 14 referências. Observamos algumas delas: três são os Programas Experimentais de Estudos Sociais, Linguagem e Matemática para o ensino primário publicados em 1964; outras três obras, intituladas “A educação do homem consciente”, “Silencio gesto e palavra” e “Universo bíblico em que vivemos” da autora Hélène Lubienska de Lenval, pedagoga da escola de Montessori que desenvolveu ideias especialmente no campo da pedagogia religiosa, e também tido como referência a Bíblia. Ponderamos sobre estas indicações, pois explicita a importância dos Programas Experimentais tomados como referências para demais atividades escolares, sendo que estes também foram elaborados pelo CPOE, e também a aproximação com o campo religioso das orientações escolares feitas pelo estado, em especial, quanto a uma educação com valores cristãos, tanto para a educação primária quanto para a formação de seus professores, sendo estes também compreendidos como conhecimentos científicos.

#### **4.8 PUBLICAÇÃO: DIRETRIZES BÁSICAS PARA DIREÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA (1963-64)**

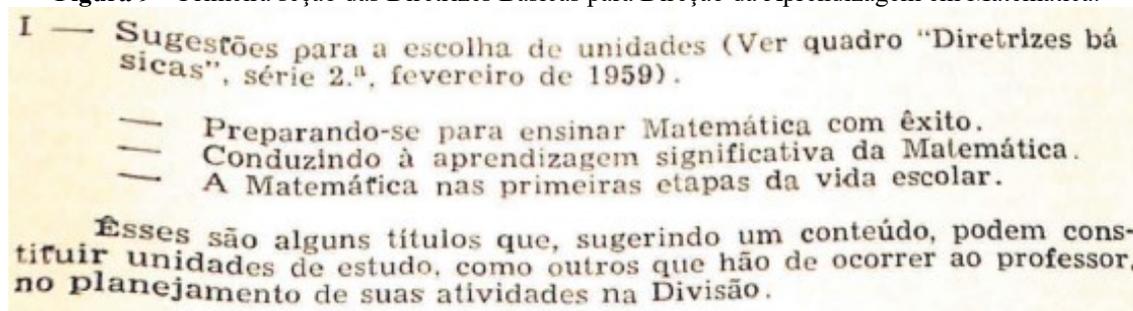
Com base no Decreto n 6004, de 26 de janeiro de 1955, que regulamenta o Ensino Normal, temos a disposição de que a escola normal deveria estar organizada no sistema departamental, ou seja, as divisões das unidades de estudos deveriam estar distribuídas entre o Departamento de Cultura Geral e o Departamento de Cultura Profissional para a formação do professor primário. As unidades de estudo das divisões do D.C.P visavam “especificamente o trato dos problemas peculiares à educação de nível primário” (RIO GRANDE DO SUL, 1955, p. 93) e dentre estas fazia parte a Divisão de Direção de Aprendizagem. A publicação *Diretrizes*

*básicas para Direção de Aprendizagem Matemática* regulamenta a organização do plano de trabalho para esta direção do curso de formação de professores primários.

A Direção de Aprendizagem Matemática (DAM) fazia parte da Divisão de Direção de Aprendizagem, conforme referido no quadro de “Diretrizes Básicas” para a escolha das unidades da divisão, sendo ela uma das unidades de carácter obrigatório<sup>41</sup> no curso normal, assim como as de: Problemas Gerais de Aprendizagem; Direção da Aprendizagem da Linguagem; Direção da Aprendizagem dos Estudos Sociais; Direção da Aprendizagem dos Estudos Naturais; Direção da Aprendizagem das Artes e Direção da Aprendizagem da Educação Física, Recreação e jogos (RIO GRANDE DO SUL, 1959).

Este documento foi elaborado pelas professoras à disposição<sup>42</sup> do CPOE, Glacira Amaral Barros<sup>43</sup> e Celestina Rosa e Silva<sup>44</sup>, sendo organizado em duas seções: I - Sugestões para a escolha de unidades e II - Sugestões para planejamentos do trabalho. E, este segundo, subdividido nos subtítulos de A até H, respectivamente: A - Justificativa; B - Objetivos; C - Conteúdo Programático; D - Técnicas; E - Material didático; F - Avaliação; G - Possibilidade de Correlação e H - Livros Consultados.

**Figura 9** – Primeira seção das Diretrizes Básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática.



Fonte: BARROS; SILVA, 1963, p. 111.

Na primeira seção, como representado na Figura 9, são apresentadas as sugestões “Preparando-se para ensinar Matemática com êxito”; “Conduzindo à aprendizagem significativa da Matemática” e “A Matemática nas primeiras etapas da vida escolar” como títulos de conteúdos para constituírem as unidades de estudos da divisão, deixando aberto para

<sup>41</sup> Este documento apresenta um quadro com Diretrizes Básicas da Divisão de Direção da Aprendizagem, que está organizada com sugestões: Obrigatórias, Unidades Eletivas, Unidades Facultativas, Instituições e Observações.

<sup>42</sup> Os professores à disposição eram professores, lotados em escolas, que eram cedidos em meio expediente para execução de atividades no CPOE (QUADROS, 2006).

<sup>43</sup> Glacira Amaral Barros foi membro da Superintendência de Ensino Normal do referido centro e atuou, em 1957, como orientadora da Divisão de Direção da Aprendizagem pelo CPOE.

<sup>44</sup> Celestina Rosa e Silva foi estudante de Pedagogia nos anos 1950 e alcançou reconhecimento profissional, tornando-se Assessora Especial do Conselho Estadual de Educação (SCHUMAHER; BRAZIL, 2006).

outros que fossem ocorrer ao professor responsável em seu planejamento. Estas possibilidades de escolhas estão de acordo com o que normatiza o Decreto 6004/55, em seu Art.11, ao dizer que

Art. 11 - O número, a natureza, as diretrizes programáticas, o caráter obrigatório, eletivo e facultativo, a hierarquia e a duração das unidades de estudos de que se constituirá cada uma das divisões nos três tipos de escolas serão inicialmente objeto de instruções especiais baixadas pelos órgãos técnicos da Secretaria de Educação e Cultura, mas revisáveis em face de pareceres e representações das Escolas, devidamente fundamentados.

Parágrafo único – Os programas das diferentes unidades de estudos serão elaborados pelos professores que as ministrarem, atendendo às diretrizes básicas expedidas pelo órgão técnico competente da Secretaria de Educação e Cultura (RIO GRANDE DO SUL, 1955, p. 93).

O CPOE, como órgão técnico da SEC, realizava tais instruções com suas diretrizes programáticas para os professores, as quais poderiam ser revisadas caso houvesse pareceres e representações devidamente fundamentadas. Podemos perceber nas sugestões dos títulos o que se esperava que fosse ensinado na formação matemática *para* ensinar dos futuros professores primários: eles deveriam estar preparados para ensinar Matemática com êxito; deviam conduzir à aprendizagem significativa da Matemática; saber sobre a Matemática nas primeiras etapas da vida escolar. Ou seja, se desejava que os conteúdos a serem trabalhados preparassem os professores em formação quanto aos saberes *para* ensinar matemática, sendo parte desses saberes “ensinar matemática com êxito”, “conduzir uma aprendizagem significativa” e o saber sobre “a Matemática nas primeiras etapas da vida escolar”. Além disso, observamos nas palavras “êxito” e “significativa” um possível ideal de que, ao estudar estes conteúdos, os normalistas estivessem preparados para obter resultados positivos, estando eles qualificados como professores que ensinarão Matemática no ensino primário com “êxito”.

Nas Sugestões para Planejamento do Trabalho, inicialmente, são apresentadas algumas justificativas, dentre elas a de que:

Das catorze unidades previstas para a Divisão de Direção da Aprendizagem, duas, pelo menos, (o ótimo seriam três), deverão ser planejadas com o propósito de que os alunos se capacitem à valorização da Matemática para o desenvolvimento da personalidade das crianças, bem como utilização conveniente de técnicas e materiais que lhes garantam uma aprendizagem significativa pela autodescoberta de princípios e estabelecimento de relações matemáticas (BARROS; SILVA, 1963, p. 111).

Percebemos na Divisão de Direção de Aprendizagem uma valorização da Matemática que buscava se concretizar nos ensinamentos presentes nas unidades da DAM. No planejamento de trabalho a ser desenvolvido, a valorização da Matemática para o

desenvolvimento da personalidade das crianças é um saber a ser aprendido pelas normalistas, assim como o uso de técnicas e materiais.

Além disso, para justificar o planejamento são apresentadas e respondidas três questões: “Que representa a Matemática em nossa vida?”, “Em que consiste a aprendizagem Matemática?” e “Como se efetiva tal aprendizagem?”. Na resposta da primeira delas, valoriza-se o conceito de quantidade, de forma do número ou extensão, relacionando com os saberes a ensinar da Aritmética e da Geometria, assim, temos que para educação na escola primária a tarefa do professor (o qual passará por formação na DAM) levará o aluno a ser capaz de compreender gradualmente o aspecto quantitativo do meio que o rodeia e atuar de forma inteligente. Colocava-se como dever da escola “valer-se do poder formativo da Matemática, sobretudo de sua influência sobre o desenvolvimento da capacidade de racionar, orientando, como prudente estímulo e técnica segura, a evolução qualitativa do conceito de número” (BARROS; SILVA, 1963, p. 112).

Para responder a segunda questão é posto, de modo sucinto, que a aprendizagem Matemática consiste na integração de raciocínio, conceitos e técnicas. Essa aprendizagem se efetiva, com base na teoria da significação, quando “se baseia na compreensão como resultado de uma variedade de experiências significativas” e, ao completar essa compreensão, os exercícios de fixação passam a fazer real sentido (BARROS; SILVA, 1963). Assim, as autoras finalizam suas justificativas, relatando que

Esposando a fundamentação psicológica de Piaget, que demonstrou que as estruturas operatórias do pensamento se constituem, precisamente, pela intervenção das ações do sujeito, aptas para serem interiorizadas, acreditamos que a elaboração das noções matemáticas é essencialmente ativa; a operação matemática é um esquema de assimilação que deriva da ação sobre as coisas. Então, trabalhando com estruturas simples (o material de Catherine Stern e o de Cuisenaire, por ex.) é que as crianças vão **descobrimo** as **relações** entre os números e aprendendo significativamente, pela **compreensão**, as noções que formarão o seu mundo de conhecimentos matemáticos (BARROS; SILVA, 1963, p. 112 – destaques das autoras).

Tais justificativas trazem enunciações quanto aos saberes matemáticos *para* ensinar matemática na formação do professor primário. Percebemos que o CPOE se embasa na fundamentação psicológica de Piaget quanto aos estudos das estruturas operatórias de pensamento da criança, nos quais se acredita que a elaboração das noções matemáticas é essencialmente ativa e a operação matemática é um esquema de assimilação resultante da ação sobre as coisas. Assim, é orientado o trabalho com materiais como os de Catherine Stern<sup>45</sup> e

---

<sup>45</sup> Catherine Stern foi uma psicóloga e educadora alemã que desenvolveu um conjunto de materiais para que crianças desenvolvessem a compreensão do número e do conhecimento aritmético. Foi autora de várias

de Cuisenaire, para que as crianças descubram as relações entre os números, formando sua compreensão acerca dos conhecimentos matemáticos. Ou seja, o uso destes materiais e os conhecimentos sobre eles são saberes matemáticos *para* serem ensinados nas unidades da DAM durante a formação das futuras professoras primárias.

Nos objetivos, a diretriz para o plano de trabalho na DAM destaca que

A maior dificuldade do professor será ainda no sentido de levar a normalista a vencer as últimas resistências quanto à Matemática que por ventura ainda persistam em sua mente. É preciso levá-la a compreender que:

- a) maior dificuldade dos estudantes com Matemática é devido muito mais a uma orientação inicial deficiente do que a uma incapacidade mental da criança, em virtude da falta de “compreensão das estruturas operacionais da inferência matemática na mentalidade infantil”, por parte dos professores;
- b) a ideia, o conceito, a lei, a teoria devem ser a culminação de uma trajetória feita pela criança em seu próprio meio circundante;
- c) as leis que regem as relações matemáticas, as que imperam no campo dos fenômenos naturais e as que valem para os fatos sociais e a vida da linguagem, exigem recursos e procedimentos didáticos específicos em cada caso (BARROS; SILVA, 1963, p. 112-113).

O CPOE reconhece as dificuldades do professor responsável pela DAM para ensinar as normalistas a superarem resistências que possuam quanto à Matemática. Como descrito, para isso, as professoras em formação precisam compreender a dificuldade dos estudantes com a Matemática, o que está ligado muito mais a uma “orientação inicial deficiente do que a uma incapacidade mental da criança”, que a ideia, o conceito, a lei, a teoria devem ser o ápice na trajetória da criança em seu ambiente e que para cada caso das relações matemáticas a serem aprendidas se exige recursos e procedimentos didáticos específicos. Estas, talvez, sejam o motivo de que se valorize a Matemática, para que no processo educacional da criança não levem a estas resistências.

Com relação aos conteúdos programáticos, são indicados pelas diretrizes assuntos a serem abordados como fundamentação geral e como formação específica. Neste primeiro, são indicados os temas: a evolução natural da ideia do número, através dos tempos e na criança, e também a contribuição da matemática para o progresso social. Como fundamentação específica temos indicados os assuntos: o papel da Matemática na educação em geral; a matemática na escola primária; e, também, que seja observado o Programa Experimental de Matemática<sup>46</sup> para

---

publicações, entre as quais *Discover Arithmetic course I and II, recomendada aos professores no Programa Experimental de Matemática para o ensino primário de 1962* como bibliografia. Disponível em: <https://sternmath.com/who-we-are.html>

<sup>46</sup> No programa foi possível identificar saberes *para* ensinar Matemática, como o cuidado no uso do material concreto observando as fases concreta, semi-concreta e abstrata do aluno, e também saberes *a* ensinar descritos no documento, como com relação a contagem e numeração noções relacionadas; operações fundamentais cálculos

o curso primário no Rio Grande do Sul (BARROS; SILVA, 1963). Os assuntos mencionados são obrigatórios para o curso de formação de professores primários, lembrando que para além destes poderão ser ofertados outros conteúdos que o professor achar oportuno.

Nas técnicas de ensino são propostos alguns saberes *para* ensinar que deviam ser desenvolvidos na DAM durante a formação de professores primários, como, por vezes, a realização de momentos de técnicas diretivas (estudo dirigido, em grupo ou individualmente, observação orientada nas classes de aplicação) e momentos de técnicas não diretivas (pesquisa espontânea, entrevista ocasional). E que seja dada uma atenção especial para a prática de ensino, com vistas a oportunizar aos alunos momentos de observação, planejamento e execução de trabalhos com as crianças (BARROS; SILVA, 1963).

Em seguida, brevemente, são mencionados materiais didáticos. Além dos de uso obrigatório (quadro de demonstrações e giz), são retomados para o ensino dos normalistas o uso de materiais informativos como os livros, revistas, monografias e jornais; também o uso de materiais ilustrativos como materiais manipulativos, projeções fixas ou sonoras, gravações e trabalhos das próprias crianças, além do uso de recursos oferecidos pela própria comunidade. É sugerido que nessa unidade seja realizada uma avaliação contínua dos alunos e para tanto é recomendado que seja observado o Comunicado nº 6, de 27 de julho de 1962 (BARROS; SILVA, 1963). Tal comunicado, intitulado *A avaliação como instrumento indispensável na dinâmica do processo*, em linhas gerais, apresenta o que é a avaliação para o curso normal, o que deve ser avaliado, quem deve ser avaliado, como fazer e quem deve fazer a avaliação e orienta que “toda avaliação deve ser avaliada” com retornos a quem foi avaliado, trazendo, por fim, em anexo, modelos e fichas de avaliação.

Assim, antes de concluir com os livros consultados, ainda temos nas diretrizes as possibilidades de correlação. Nesse sentido, todas unidades da DAM deveriam ser bem correlacionadas para que os alunos sentissem, através das unidades estudadas, uma inter-relação das matérias do currículo do curso primário. Deste modo, para concluir a seção temos os livros consultados, os quais consideramos alguns pertinentes a se comentar. Foram apresentadas 14 referências no documento publicado, tanto de livros quanto de documentos oficiais e não oficiais. Uma delas se refere à consulta a arquivos do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha, datada em setembro de 1962 (BARROS; SILVA, 1963). Tal consulta nos abre outras questões para serem investigadas com mais profundidade. Qual a relevância das atividades e referências do Laboratório de Matemática do IEGFC para o CPOE?

---

diversos; sistema monetário; números fracionários; geometria; sistemas de unidade de medir; problemas (CAMPOS; SIRÂNGELO; BARBOSA, 1962).

Uma suposição é que este possa ter sido um local de referência, podendo ser uma das escolas das professoras à disposição que elaboraram diretrizes aos cursos de formação de professores primários, tal como houve a palestra da professora Odila Barros Xavier, fundadora do Laboratório de Matemática do IEGFC, no III Seminário para formação de professores promovidos pelo CPOE em 1957, já comentado anteriormente.

Diante da descrição apresentada, percebemos na publicação uma atenção maior aos saberes *para* ensinar matemática, neste sentido, as diretrizes para DAM trazem orientações, por exemplo, de técnicas diretas e não diretas de ensino, do ensino das estruturas operatórias de pensamento da criança, do trabalho com os materiais de Catherine Stern e de Cuisenaire, da utilização de materiais como quadro de demonstrações, livros e revistas, entre outros. Por outro lado, quanto aos saberes *a* ensinar temos, por exemplo, abordagens da Aritmética e da Geometria, sendo também recomendada a observação dos conteúdos presentes no Programa Experimental de Matemática para o ensino primário.

## 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E OS SABERES MATEMÁTICOS: ENUNCIÇÕES E POSSÍVEIS ENUNCIADOS NAS PUBLICAÇÕES DOS BOLETINS DO CPOE

Com base na descrição e análise elaborada acerca das publicações selecionadas, apresentamos neste subcapítulo os resultados desta investigação. Para isso, retomamos a questão norteadora da pesquisa: *De que modo se apresentam as enunciações, em publicações dos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul, com relação aos saberes matemáticos, constituindo possíveis enunciados acerca da formação de professores primários?* Com o intuito de responder o problema buscamos, no decorrer do capítulo, identificar os saberes matemáticos direcionados à formação de professores primários e reconhecer como são ditas as enunciações acerca de tais saberes nas publicações selecionadas. Tal elaboração foi realizada sob uma perspectiva histórico-cultural, com inspiração foucaultiana, para o debate acerca das enunciações e enunciados.

Antes de discorrer sobre a resposta da questão de pesquisa, lembramos que entendemos a enunciação como um conjunto de signos emitidos, singular e determinado em certo tempo, deixando passar certas constantes. Enquanto o enunciado se constitui a partir dessas constantes, da possibilidade de delinear suas condições de aparecimento, pois seus sentido e significado permanecem nos diferentes acontecimentos, independente da sua materialidade ou tempo. Recordando deste olhar, trazemos como se apresentaram as enunciações a respeito dos saberes matemáticos para a formação do professor primário nas publicações, tendo em vista alguns possíveis enunciados que permanecem em relação à formação das normalistas.

As enunciações sobre os saberes matemáticos identificados nas publicações se apresentam de diversos modos, algumas relacionadas ao ingresso no curso de formação de professores primários, outras quanto a uma cultura geral e profissional desejada, outras relacionadas com diferentes temáticas abordadas nas atividades propostas pelo CPOE e, também, relacionadas em diferentes instruções ou diretrizes que normatizavam ou sugeriam as unidades de estudos ministradas no cursos de formação de professores primários. Além disso, temos outras enunciações que emergem das publicações selecionadas, que, de certa forma, apoiam e se articulam com o modo que se apresentam os saberes matemáticos.

A primeira publicação relata sobre a avaliação realizada pelo Centro, a respeito do exame de admissão de matemática aplicado em 1947. As questões do exame de Matemática e Português foram elaboradas pelo CPOE, além das respectivas instruções para aplicação e correção da prova, sendo adotado um programa de base cultural necessária para a formação de uma personalidade do professor primário. Desta forma, entendemos que as enunciações sobre

saberes, mais especificamente os saberes matemáticos, apresentados neste processo seletivo, tinham a intenção de realizar a seleção de candidatos com um certo perfil cultural e pessoal que era desejado para a personalidade de professor primário pelo estado.

Este exame de admissão buscou avaliar os saberes que “irão possibilitar a realização dos objetivos culturais da escola primária, atitudes, hábitos, capacidades, métodos de trabalho adquiridos através do estudo das várias disciplinas e inerentes aos processos didáticos e de aprendizagem” (RIBEIRO, 1947, p. 14). Neste sentido, temos os saberes matemáticos que serão exigidos na prova, mas que também deverão ser aprimorados durante o curso de formação de professores primários. Por exemplo, na enunciação acerca dos saberes matemáticos *a* ensinar, ao ser relatado que  $\frac{2}{3}$  da parte matemática do exame de admissão era sobre Matemática Elementar.

Com relação aos saberes *para* ensinar matemática, o exame buscou verificar os candidatos mais “sensibilizados” do ponto de vista intelectual, buscando avaliar as capacidades de indução, dedução, transferência, organização lógica, reversibilidade de pensamento, imaginação. E, nesse processo, em questões ditas como de valor pedagógico, o modo intuitivo de resolução pelo candidato era valorizado por ser mais adequado em uma situação prática de ensino aos alunos do primário. Ou seja, buscou-se avaliar as capacidades de indução, dedução, transferência, organização lógica, reversibilidade de pensamento, imaginação no processo seletivo, pois estes também são saberes matemáticos *para* ensinar necessários ao professor primário. Como disse Valente (2018), o que permite realizar uma análise sobre a cultura profissional que forma o professor que ensina matemática é o saber, produto cultural historicamente institucionalizado. Assim, temos as enunciações sobre os saberes matemáticos *a* e *para* ensinar como parte da cultura profissional requerida na admissão e formação do professor primário.

Outras enunciações também estão presentes nessa primeira publicação, não diretamente ligadas aos saberes *a* e *para* ensinar matemática. Entretanto, entendemos ser válido apontá-las, pois elas podem ter tido influência nas decisões do CPOE quanto aos saberes matemáticos deste exame. Quanto à avaliação do exame em face à concepção democrática da educação, o Centro buscou adotar um processo didático com as finalidades democráticas apresentadas para formação dos cidadãos no exame de admissão. Vale observar que, naquele período, o Brasil passava por um processo de democratização com o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951). Tal contexto pode estar relacionado com o interesse por um exame de admissão democrático, mesmo com CPOE possuindo autoridade quanto à elaboração, realização e correção dos exames. Por este motivo, foi adotada uma avaliação da aprendizagem que

estivesse em harmonia com o processo de ensino dos candidatos, justificando-se o CPOE, através da enunciação quanto à organização do exame: 2/3 das questões do exame mediram isoladamente o aspecto mecânico da Matemática e 1/3 avaliou a capacidade de raciocínio dos candidatos. O Centro entendia que, nas escolas do estado, o aspecto mecânico da Matemática se sobrepunha ao racional do ensino, sendo esta distribuição das questões da prova entendida pelo CPOE com um critério eficiente adotado para o exame.

Na sequência, temos a publicação *Conservação dos Recursos Naturais*, de 1957. Essa publicação é de dez anos da primeira selecionada para esta pesquisa, pois não foram encontradas outras com relação à matemática e destinadas ao ensino normal nesse período. A publicação foi dirigida aos diretores, trazendo para a escola a problemática dos recursos naturais. Uma das enunciações presentes na publicação apresenta a escola como um local que estabeleça “a inter-relação entre os diversos programas de ensino, de modo que as disciplinas que integram o currículo sejam desenvolvidas não isoladamente, mas deem a sua contribuição específica para os estudos de problemas reais” (CPOE, 1957, p. 51). Além disso, aponta a escola como um centro da comunidade, que deve atuar no levantamento de problemas e orientações de soluções e realizar a capacitação, com base em métodos científicos, da formação de professores primários.

Os saberes matemáticos se apresentam durante o comunicado como saberes necessários e complementares às atividades relacionadas aos estudos sobre a conservação dos recursos naturais. Para trabalho com os alunos do ensino normal é proposto como tema central “O professor primário como elemento propulsor da conservação das reservas naturais, na orientação das novas gerações” (SILVA, 1957, p.54) e, neste sentido, os saberes durante a sua formação matemática são orientados a serem desenvolvidos nos conteúdos programáticos das unidades de Matemática e ciências físico-naturais e também na de Direção da aprendizagem.

A partir disto, visando uma interligação dos programas de ensino durante os trabalhos com os alunos, temos as enunciações que orientam, no âmbito dos saberes matemáticos a ensinar: a aplicação da aritmética e da álgebra nos diversos cálculos relativos aos recursos naturais e vinculados à estatística, a realização de trabalhos no uso de dados estatísticos relacionados com o tema, na coleta de dados, na representação gráfica e na precisão dos valores obtidos. Quanto aos saberes *para* ensinar, não somente os matemáticos, percebemos que é apresentada a enunciação de que estejam de acordo com orientações da Escola Ativa, na forma de uma intenção referida na publicação.

No comunicado *Minha cidade, um século de história*, são discorridas sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos nas Escolas Normais de municípios que completariam cem

anos de fundação em 1957. Era orientado que a escola estivesse envolvida com as comemorações locais da cidade, com a participação de alunos nas comemorações, para manter vivo o interesse pelos aspectos históricos locais, seu progresso, vida cultural e social. Dentre as experiências a serem desenvolvidas no Departamento de Cultura Geral, conforme suas unidades, percebemos enunciações sobre saberes matemáticos de modo sucinto. A unidade Matemática é posta como uma unidade de “coordenação ocasional”, tendo em seu conteúdo “Associar com atividades econômicas fundamentando as aplicações que aquela unidade fizer dos conteúdos desta”.

São sugeridos alguns hábitos e atitudes a serem criados e desenvolvidos com as normalistas como: o desenvolvimento de consciência de nacionalidade, amor à terra, conhecimento da importância cultural, política e social da cidade, valorização da aprendizagem através da vivência, familiaridade com trabalho de pesquisa de grupo e de integração, habilidade de falar em público, valorização de fontes, costumes e tradições, entre outros. No Departamento de Cultura Profissional são indicados saberes *para* ensinar, não específicos da matemática, sendo que na Divisão de Direção de Aprendizagem o plano deverá estar intimamente ligado ao Plano desenvolvido no primário com o mesmo tema central: “O Centenário da Cidade”. Ou seja, há uma enunciação de que o planejamento para a formação do professor primário esteja ligado aos planos do ensino primário com a mesma temática trabalhada.

Assim, concluímos sobre este comunicado que o trabalho envolvendo a formação dos estudantes do curso normal se relaciona com o desenvolvimento de uma criação de valores e saberes para a conservação, a valorização histórica, a integração social da escola, ligadas, principalmente, a atividades que constituam o ser professor, não somente de modo disciplinar, mas também o social. Observamos também que a matemática e seus saberes se fazem presentes no documento, mas não é foco do planejamento do trabalho proposto pelo CPOE, destacando-se na publicação a integração de saberes entre as unidades, motivada pela temática do Centenário das Cidades.

Na publicação referente aos Seminários para professores do ensino normal, temos o relato de atividades realizadas em cinco seminários, em 1956 e 1957. Em todos os eventos foram realizadas discussões que abordavam aspectos para preparar as escolas de formação de professores primários à adoção do Reforma do Ensino Normal de 1955. A reforma reorganiza o ensino normal no estado, sendo implementado o sistema departamental, definindo as unidades de ensino divididas nos Departamentos de Cultura Geral e de Cultura Profissional.

Na publicação são relatadas as temáticas, palestras, plenárias de discussão e conclusões realizadas nos seminários. Percebemos algumas enunciações sobre saberes, sem haver destaque para a matemática e sem explicitar tais saberes, mesmo havendo vestígios da matéria discutida nos seminários, com destaque ao III Seminário, em que percebemos o foco na discussão sobre saberes *para* ensinar, com relação às unidades didáticas para a formação do professor primário e, em especial, sobre a Didática da Matemática, em uma palestra ministrada professora Odila Barros Xavier, do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Em uma publicação da edição do boletim de 1958, temos as *Instruções N°2 - Sobre a Reforma do Ensino Normal*, que reforça alguns aspectos da Reforma que deveria ser estudada pelos professores do estado. É evidenciada a distribuição das unidades nas divisões de cada departamento, sendo pontuada a diferenciação das mesmas para os cursos de formação de professores primários e de regentes do ensino primário. Além disso, é destacado que haveria um controle das matrículas em cada unidade, havendo unidades pré-requisitadas a serem cursadas em relação a outras, por exemplo, o “aluno não aprovado em unidades de Matemática (D.C.G) não poderá se inscrever em Estatística (D.C.P) ” (CPOE, 1958, p. 333). Nesta publicação, podemos observar que há uma valoração de 28,5% da Matemática no currículo, considerando o total de unidades do D.C.G e o total de unidades para a Divisão de Matemática e Ciências Físicas Naturais, que trabalham com saberes matemáticos tanto na Escola Normal quanto na Escola Normal Regional.

Nas *Instruções n° 10 – Matemática*, presente na edição do boletim de 1961-62, também temos enunciações acerca da prova de matemática para a admissão de candidatos ao curso primário. Diferentemente da publicação de 1947, esta apresenta sugestões para a elaboração do exame, em que percebemos alterações na relação de poder institucional entre o CPOE e as escolas no processo seletivo, conseqüentemente sobre quais saberes matemáticos estariam presentes para a seleção dos candidatos. A elaboração da prova passa a ser responsabilidade das escolas normais, sendo o Centro o órgão que apresentava orientações e sugestões para a elaboração, diferentemente do exame de 1947, em que a prova era elaborada pelo CPOE, assim como as instruções para aplicação e correção.

Além disso, outra distinção quanto à elaboração da prova se apresenta com relação ao controle do CPOE sobre as Escolas Normais públicas ou privadas. As escolas normais de ensino privado, ao elaborem suas avaliações para os candidatos, deveriam submetê-las para apreciação dos professores-fiscais, que eram definidos pelo Centro, enquanto as estaduais não necessitavam deste procedimento. A partir disto, podemos questionar, havia um controle do

CPOE sobre as instituições de ensino privadas desigual ou mais rígido do que sobre as instituições de ensino públicas?

Essa publicação apresenta enunciações acerca da elaboração da prova, como: número de questões, grau de dificuldade, pontuação por questão, conteúdos e tipos de questões avaliadas. Deste modo, as enunciações a respeito dos saberes matemáticos estão presentes nos exemplos do tipo de questões sugeridas, estando elas de acordo com proposições do Programa Experimental de Matemática para o curso primário de 1960. Nessas questões há enunciações sobre os saberes *a* ensinar matemática com relação ao reconhecimento de figuras geométricas, a ordenação de números fracionários e ao raciocínio para interpretação de problemas com uso das operações fundamentais.

Percebemos, nesta publicação, movimentos e relações de poder com relação aos saberes matemáticos exigidos para ingresso no ensino normal. As enunciações que trazem estes saberes matemáticos para ingresso no curso normal estão intrinsecamente relacionadas aos saberes matemáticos do ensino primário. De tal forma, é orientado que a prova elaborada avalie o conhecimento matemático do candidato, sendo sugerida uma avaliação de saberes matemáticos que se relacionam principalmente aos saberes *a* ensinar destes futuros professores primários, sem demonstrar maior preocupação em avaliar características e habilidades do ser professor, ou seja, os saberes *para* ensinar, da forma como buscou-se avaliar no exame de admissão de matemática de 1947. E, por fim, vale recordar que não houve destaque nas Instruções nº 10 sobre os aspectos democráticos a serem considerados na formulação do exame, como no realizado em 1947.

Na sequência temos a publicação sobre a Campanha Educativa de 1963, sendo o seu tema central a criança. O propósito da campanha ressalta o importante equilíbrio e segura relação entre Lar-Escola-Comunidade para atender as necessidades das crianças. Com isto destacam-se algumas enunciações sobre a campanha, dentre elas a busca em auxiliar a família na intercomunicação com a escola, ressaltando os valores permanentes que marcaram rumos para uma educação cristã e democrática, e cooperar para o bem-estar da criança, proporcionando um desenvolvimento sadio e equilibrado. Sobre estas proposições evidenciamos dois aspectos, as relações entre Lar-Escola-Comunidade e os valores para uma educação cristã e democrática. Percebemos uma recorrência de enunciações acerca da democracia nos escritos das publicações com que trabalhamos, mas sendo acrescentado a educação cristã neste momento.

Os saberes a serem trabalhados com o ensino normal estão explicitados na Unidade Psico-pedagógica. Nelas são apresentadas para a área da matemática as seguintes atividades

para trabalhar com os saberes: a realização de estudos sobre necessidades matemáticas nos setores profissionais da comunidade; a organização de um laboratório de Matemática com objetivo de propiciar e difundir materiais específicos para aprendizagem; coletar, em fichário, situações e casos que envolvam o vocabulário da criança e de criar, difundir e colaborar com os Museus de Arte. E quanto às possibilidades de atividades da classe, são sugeridos: fazer com que a criança organize problemas com dados da comunidade pesquisados em jornais, dados estatísticos e preços; solicitar que se narre fatos que tenham marcados a presença da matemática na vida comunitária; utilizar-se de tais narrações para realização de observações de tais situações; que sejam realizados problemas e soluções sobre matemática no lar, a matemática na escola, a matemática na indústria e, também, a realização de atividades criadoras e artísticas como parte dos planos de trabalho da classe (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

Percebemos as enunciações sobre o desenvolvimento dos estudos propostos que trabalham com os saberes matemáticos possuem um envolvimento direto com trabalhos envolvendo o tripé apresentando das relações entre Lar-Escola-Comunidade. Além disso, tais propostas de estudos não especificam quais saberes *a* ensinar matemática poderão ser trabalhados, mas sim atividades que envolvem os saberes *para* ensinar matemática. Com as propostas de atividades a serem realizadas na Campanha Educativa busca-se alcançar crescimento total do educando nas diferentes áreas de sua personalidade; as possibilidades e recursos individuais do educando; a prontidão para o estudo das diferentes direções de aprendizagem e a tentativa de auto realização no sentido da “cooperação” (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964). Cabe destacar que tais objetivos a alcançar se entrelaçam com um dos pontos discutidos anteriormente, que trata do crescimento dos alunos nas diferentes áreas de sua personalidade, sendo tais saberes matemáticos *para* ensinar e valores de um trabalho com base na criança que integre o lar, a escola e a comunidade, constituindo parte da personalidade do futuro professor primário.

Para finalizar, ponderamos sobre algumas indicações bibliográficas do comunicado, temos como referência três Programas Experimentais para o ensino primário, são eles: de Estudos Sociais, de Linguagem e de Matemática. Enunciam, possivelmente, a importância destes programas tomados como base, sendo que eles também foram elaborados pelo CPOE. E também a Bíblia e três livros de Hélène Lubienska de Lenval, pedagoga da escola de Montessori, que desenvolveu ideias especialmente no campo da pedagogia religiosa, demonstrando uma aproximação com o campo religioso das orientações escolares feitas por um órgão público do estado, em especial, quanto a uma educação com valores cristãos, tanto para

a educação primária quanto para a formação de seus professores, sendo estes saberes religiosos também compreendidos como parte dos conhecimentos científicos.

Por fim, temos a publicação *Diretrizes básicas para Direção de Aprendizagem Matemática*, que regulamenta a organização do plano de trabalho para esta direção do curso de formação de professores primários. Tal direção faz parte da Divisão de Direção de Aprendizagem, pertencente ao Departamento de Cultura Geral. Nessa divisão, trabalha-se “especificamente o trato dos problemas peculiares à educação de nível primário” (RIO GRANDE DO SUL, 1955, p. 93). A Direção de Aprendizagem Matemática era uma das direções obrigatórias pertencentes à Divisão de Direção de Aprendizagem. O CPOE emite tais diretrizes por ser o órgão competente da SEC a instruir os trabalhos desenvolvidos nesta direção. O documento traz enunciações que sugerem que o futuro professor, cursando essas unidades, tenha uma formação exitosa, consiga aprender de modo significativo e saiba sobre a Matemática nas primeiras etapas da vida escolar. Essas enunciações dizem algo a mais, ou seja, as palavras êxito e significativo propõem uma compreensão de resultados positivos do processo de aprendizagem e de ensino quanto à formação a ser obtida na DAM.

Para essas unidades de ensino o Centro traz enunciações com relação “à valorização da Matemática para o desenvolvimento da personalidade das crianças, bem como utilização conveniente de técnicas e materiais” (BARROS; SILVA, 1963, p. 111). O CPOE justifica-se com a valorização do conceito de quantidade, de forma do número ou extensão, que convergem com o trabalho com os saberes *a* ensinar da Aritmética e da Geometria. Assim, na educação da escola primária a tarefa do professor (o qual passará por formação na DAM) era levar o aluno a ser capaz de compreender gradualmente o aspecto quantitativo do meio que o rodeia e atuar de forma inteligente. Posto como dever da escola “valer-se do poder formativo da Matemática, sobretudo de sua influência sobre o desenvolvimento da capacidade de racionar, orientando, como prudente estímulo e técnica segura, a evolução qualitativa do conceito de número” (BARROS; SILVA, 1963, p. 112). Tal valorização da Matemática presente nas diretrizes tem por objetivo levar as normalistas a vencerem suas resistências quanto à Matemática, para que no processo educacional da criança não haja uma orientação inicial deficiente por parte dos professores, como menciona a publicação, e não sejam criadas essas resistências na criança.

Nas diretrizes também são colocadas enunciações sobre saberes *para* ensinar matemática, como a fundamentação de Piaget quanto aos estudos das estruturas operatórias de pensamento da criança, nas quais se acredita que a elaboração das noções matemáticas é essencialmente ativa e a operação matemática é um esquema de assimilação resultante da ação sobre as coisas. Além disso, com relação aos trabalhos com uso de materiais, como os de

Catherine Stern e de Cuisenaire, é orientado que as crianças descubram as relações entre os números, formando sua compreensão acerca dos conhecimentos matemáticos. Em outras palavras, os estudos das estruturas operatórias de pensamento da criança de Piaget, o uso de materiais concretos e os conhecimentos sobre eles são saberes matemáticos para serem ensinados nas unidades da DAM durante a formação das futuras professoras primárias.

Dos conteúdos programáticos para a DAM temos os temas obrigatórios: a evolução natural da ideia do número (através dos tempos e na criança); a contribuição da matemática para o progresso social; o papel da Matemática na educação em geral; a matemática na escola primária; e, também, que seja observado o Programa Experimental de Matemática para o curso primário no Rio Grande do Sul. Além destes, o professor pode ofertar outros conteúdos que achar oportuno. Das técnicas para ensinar na formação das normalistas são orientadas técnicas diretivas (estudo dirigido, em grupo ou individualmente, observação orientada nas classes de aplicação) ou momentos de técnicas não diretivas (pesquisa espontânea, entrevista ocasional). Deveria haver uma atenção especial para a prática de ensino, para que fossem oportunizados aos alunos momentos de observação, planejamento e execução de trabalhos com as crianças.

É sugerido que nessa unidade seja realizada uma avaliação contínua dos alunos e para tanto é recomendado observar o Comunicado nº 6 - *A avaliação como instrumento indispensável na dinâmica do processo*. Dele destacamos a orientação de que “toda avaliação deve ser avaliada” com retornos a quem foi avaliado. E, por fim, destacamos umas das referências apresentadas para as diretrizes que menciona a consulta aos arquivos do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha, datada em setembro de 1962. Uma das suposições é que este possa ter sido um local de referência, podendo ser uma das escolas das professoras à disposição que elaboraram diretrizes aos cursos de formação de professores primários, tal como foi relatado na palestra da professora Odila Barros Xavier, fundadora do Laboratório de Matemática do IEGFC, no III Seminários para formação de professores promovidos pelo CPOE em 1957.

Assim, concluímos que as enunciações a respeito dos saberes matemáticos para a formação de professores primários se apresentam, nas publicações selecionadas, na realização de trabalhos que inter-relacionam as disciplinas ensinadas; em momentos nos quais orientam e analisam a realização do exame de matemática na seleção de candidatos ao curso de formação de professor primários; nas instruções e diretrizes relacionadas à matemática no curso de formação de professores primários e em suas respectivas unidades; ofertadas no D.C.G ou no D.C.P. E, também, estando presentes nos seminários para o curso normal, durante as palestras ou temas e discussões realizadas, como descrevemos.

Assim, como dito por Foucault (2008), temos a enunciação como um acontecimento que não se repete; que possui uma singularidade situada, que é datada e que não se pode reduzir. Logo, descrevemos as enunciações a respeito dos saberes matemáticos trazendo de que modo elas se situavam em publicações de tempos distintos e suas singularidades. No entanto, também percebemos algumas constantes ao delinear essa elaboração sobre os saberes matemáticos para formação do professor primário, institucionalizados e descritos em uma determinada época. Um enunciado se constitui a partir dessas constantes, possibilitando delinear suas condições de aparecimento, pois o enunciado permanece, seu sentido e significado se mantém, independente da materialidade ou tempo. Assim, a partir dessas enunciações e de algumas constantes, apresentamos alguns possíveis enunciados que percebemos nestas publicações.

Delimitamos como “possíveis” enunciados, pois para esta dissertação não foi possível aprofundar a investigação com relação aos diversos contextos, em diferentes momentos da história, com outros documentos, suas relações discursivas e regras de formação para definir o enunciado. Dessa forma, consideramos alguns possíveis enunciados promovidos pelo CPOE acerca da formação de professores primários e os saberes matemáticos. Um dos possíveis enunciados aborda o ser professor primário, quais saberes o constitui, que características ele deve possuir, que valores ele deve ter. As publicações selecionadas enunciam que existe uma personalidade desejada para o professor primário desde o ingresso no curso primário a ser desenvolvida durante sua formação.

Esse enunciado está presente em enunciações acerca de uma personalidade desejada nas diferentes publicações selecionadas, em momentos como: na seleção de candidatos pelo exame de admissão ao curso de formação de professores; com o desenvolvimento de aspectos em relação ao seu envolvimento com a criança e com o ensinar; o envolvimento com a criação de valores em relação a atividades envolvendo o lar-escola-comunidade; o desenvolvimento de uma consciência de nacionalidade; amor à terra; conhecimento da importância cultural, política e social da cidade; valorização da aprendizagem através da vivência; familiaridade com trabalho de pesquisa de grupo e de integração; habilidade de falar em público; costumes e tradições, entre outros.

Outro possível enunciado está relacionado aos saberes, principalmente, aos saberes *para* ensinar que, como dito por Valente (2018), caracterizam a profissão docente, a expertise profissional. A partir das enunciações analisadas percebemos a permanência do enunciado: a formação do professor primário deve proporcionar saberes para ensinar dirigidos ao ensino de crianças. Este enunciado se apresenta em momentos como no desenvolvimento de um plano onde suas unidades escolares têm como tema central as crianças. Além disso, está presente em

enunciações das diretrizes para as unidades de estudos da Direção da Aprendizagem Matemática, por exemplo, saberes com relação aos usos técnicas e materiais *para* ensinar matemática, orientações com relação a compreender a fundamentação psicológica de Piaget quanto aos estudos das estruturas operatórias de pensamento da criança.

Tal enunciado também está presente nas conclusões dos seminários de professores das escolas normais, ao ser referido que é necessário haver condições indispensáveis às Escolas de Aplicação para uma prática de ensino eficiente das normalistas, com vistas a oportunizar aos alunos do curso de formação de professores momentos de observação, planejamento e execução de trabalhos com as crianças. E, também, na valorização da resposta intuitiva no exame de admissão, no momento em que o CPOE justifica a valorização deste formato de resposta por entender que o professor, ao ensinar, valendo-se do modo intuitivo, se ajusta aos recursos de raciocínio dos alunos do curso primário. Sendo as capacidades de intuir, deduzir, transferir, organização lógica e a reversibilidade do pensamento saberes necessários *para* ensinar.

O saber é um produto cultural historicamente institucionalizado e é ele que nos permite realizar uma análise sobre a cultura profissional que forma o professor que ensina matemática (VALENTE, 2018). Este apontamento do autor nos recorda a respeito das enunciações que apresentamos sobre os saberes *a* e *para* ensinar matemática pertencentes à cultura profissional do professor primário que ensina matemática. Refletindo sobre tais saberes e a cultura profissional do professor primário, temos mais um possível enunciado, pois percebemos que, dentre os saberes *a* e *para* ensinar pertencentes à cultura profissional na formação do professor primário, são enfatizados os saberes *para* ensinar. Os saberes *para* ensinar se relacionam com a proposição de que é durante a realização do curso de formação de professores primários que se desenvolvem os saberes *para* ensinar, próprios da profissão docente. Esse possível enunciado vale ser ressaltado, pois percebemos que neste momento de atuação do CPOE a valorização dos saberes para ensinar reflete-se na organização curricular e nos modos que se ensina a ensinar.

Ao observarmos os ditos e os não ditos, temos um número maior de enunciações que orientam trabalhos para o desenvolvimento das habilidades de ensino docente. Dentre elas, temos as que contemplam as unidades pertencentes ao Departamento de Cultura Profissional. Destacam-se os trabalhos da Divisão de Direção de Aprendizagem e suas unidades de ensino, como, por exemplo, na publicação com as Diretrizes Básicas para a Direção de Aprendizagem Matemática, com orientações para realização do planejamento interessado nas discussões didáticas para saber ensinar na escola primária. Também temos enunciações no comunicado sobre a conservação dos recursos naturais, orientando no item “Didática e prática de educação primária” que sejam trabalhados com as normalistas a ação educativa, a educação como

processo social, os objetivos da educação primária, o paralelo entre a Escola Tradicional e Escola Atual, a Escola Ativa, o método na escola atual, projetos, problemas, unidades de trabalho e planejamento de trabalho focalizados nos temas propostos e itens sugeridos.

Além destes, outro potencial enunciado é de que para a formação do professor primário são realizadas atividades a partir de um tema central, envolvendo a integração entre disciplinas do curso normal. Nas publicações selecionadas com relação a saberes matemáticos, temos diferentes enunciações a respeito de trabalhos a serem desenvolvidos a partir de um tema proposto, tais como a conservação dos recursos naturais, a comemoração do centenário das cidades e a campanha educativa com a temática as crianças. Percebemos nelas que os trabalhos desenvolvidos a partir de um tema central, em sua maioria, possuem orientações para que haja a integração entre as disciplinas, buscando-se que todas elas realizem atividades para o ensino das normalistas relacionados ao tema.

Na publicação referente ao tema de conservação dos recursos naturais, temos enunciações para que se estabeleça “a inter-relação entre os diversos programas de ensino, de modo que as disciplinas que integram o currículo sejam desenvolvidas não isoladamente, mas dêem a sua contribuição específica para os estudos de problemas reais” (CPOE, 1957, p. 51). A matemática está presente nas unidades de “Matemática e ciências físico-naturais” e na “Direção da aprendizagem”. Nestas são orientados trabalhos com a “Aplicação da aritmética e da álgebra em diversos cálculos relativos aos recursos naturais” (SILVA, 1957, p. 56) e, nas orientações dos conteúdos programáticos da Direção da Aprendizagem, em atividades de “Estatística aplicada à educação: Dados estatísticos, relacionados com o tema. Coleta e Condições. Representação gráfica. Precisão dos valores obtidos” (SILVA, 1957, p. 58).

Também temos enunciações nas orientações para atividades de comemoração de cem anos das cidades. Nessa publicação, o comunicado encaminha para que haja uma integração entre as atividades a serem realizadas entre as disciplinas do curso normal e do curso primário. Como se apresenta a enunciação de “que na Divisão de Direção de Aprendizagem êle [o plano] deverá estar intimamente ligado ao Plano desenvolvido no primário com o mesmo tema central: O Centenário da Cidade” (MARQUES, 1957, p. 66), ou seja, enuncia-se a ligação do planejamento profissional da formação do professor primário aos planos do ensino primário, de mesmo modo, quanto às temáticas trabalhadas.

Ao observarmos as enunciações sobre os saberes matemáticos, há momentos em que percebemos uma orientação direta dos saberes *a* e *para* ensinar matemática que são destinados ao currículo do ensino primário. Logo, observamos outro provável enunciado ao dizermos que os saberes matemáticos na formação do professor primário estão diretamente relacionados com

o currículo do ensino primário. Nas publicações, temos enunciações que surgem em diferentes momentos, tomando como referência os saberes matemáticos destinados ao curso normal com base nos Programas Experimentais de Matemática para o ensino primário.

Uma enunciação, por exemplo, está presente nas orientações da publicação *Minha cidade, um século de história*, para a realização do planejamento das atividades na Divisão de Direção de Aprendizagem, que deverá estar intimamente ligado ao Plano desenvolvido no primário com o mesmo tema central: O Centenário da Cidade. Também, em instruções que orientam uma avaliação de saberes matemáticos para ingresso no curso normal com base no Programa Experimental de Matemática para o ensino primário, visando uma base necessária de conhecimentos matemáticos que serão desenvolvidos durante a formação do professor primário. E nas diretrizes da DAM, ao orientar a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados na unidade de ensino que se seja observado o Programa Experimental de Matemática.

Para além dos saberes matemáticos, outro possível enunciado relacionado à formação de professores primários se evidencia, sendo ele, que existe uma visão democrática do CPOE nas orientações para a formação do professor primário. No período das publicações analisadas passamos por um processo de democratização no país, o que pode ter interferência nas orientações e determinações realizadas pelo CPOE para a educação. Percebemos este ideal no processo seletivo de admissão das normalistas, nas orientações para conservação dos recursos naturais, nos seminários de professores e na campanha educativa. Cabe lembrar que tal visão democrática existente seja uma única visão institucional do CPOE ou que tenha uma linearidade durante o período estudado, ou seja, ela se transforma, mas de fato existe e está presente nos documentos analisados.

Algumas enunciações que apresentam tal possível enunciado são: no processo de avaliação em que se deseja formar “cidadãos inteligentes, capazes de enfrentar e resolver convenientemente os problemas de uma sociedade democrática, de uma civilização em mudança” (RIBEIRO, 1947, p. 28). Também nas orientações para conservação dos recursos naturais que é “dever da escola, dentro de um sistema democrático, a formação de uma cidadania consciente e informada (SILVA, 1957, p. 53), cabendo então a todo “bom cidadão” o espírito de conservação. No momento das conclusões em um dos seminários para os professores do ensino normal ao ser referido a necessidade da democratização da escola. E também nos objetivos campanha educativa que busca auxiliar a família na intercomunicação com a escola, ressaltando os valores permanentes que marcaram rumos para uma educação cristã e democrática, e também cooperar para o bem-estar da criança para um desenvolvimento sadio e equilibrado (SANTOS; PICOT; BULHÕES, 1964).

## 6. CONCLUSÕES E INQUETAÇÕES DO PESQUISAR

Percorrendo os caminhos da minha formação enquanto professor-pesquisador realizei o curso de mestrado. A partir de minhas vivências enquanto aluno elaborei o projeto desta pesquisa que se concretizou nesta dissertação. Para tanto, realizei estudos, práticas e discussões dos quais me apropriei de saberes que embasaram esta investigação acadêmica. Como resultado, elaborei uma produção historiográfica a respeito das enunciações e possíveis enunciados acerca dos saberes matemáticos para a formação de professores primários, tomando como fonte publicações presentes nos boletins do CPOE. Tomei como base as discussões realizadas por Roger Chartier, Wagner Valente e Michel Foucault para responder à pergunta que norteou este trabalho: *De que modo se apresentam as enunciações, em publicações dos boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul, com relação aos saberes matemáticos, constituindo possíveis enunciados acerca da formação de professores primários?*

A tarefa dos historiadores não é profetizar a história, mas sim olhar para o passado para ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos de novas modalidades de composição, difusão e apropriação do escrito (CHARTIER, 2002). Retomo as ideias de Roger Chartier, pois a partir desta investigação historiográfica apresentei um olhar para o passado que auxilia na compreensão de significados acerca da formação matemática do professor primário em outros tempos. Realizei uma pesquisa com base histórico-cultural me apropriando do escrito com base nas minhas vivências como pesquisador e nos conhecimentos que possuo e investigo sobre o passado. E, assim, observei os saberes matemáticos para compreender de que modo as enunciações se apresentaram e significaram, e os possíveis enunciados que podemos perceber para a formação matemática do professor primário.

Ao entender o passado com este olhar, busquei em Michel Foucault a base de estudo para trabalhar com as enunciações e enunciados do discurso. Assim, discorri a descrição e análise com base nestas compreensões das quais me apropriei. Além disso, observei os saberes matemáticos dialogando com pesquisas de Wagner Valente, optando pela compreensão de saberes *a e para* ensinar para distinguir o que se desejou que fosse ensinado na formação do professor primário que ensina matemática.

Com a realização desta pesquisa, mostramos de que modo se apresentam enunciações sobre os saberes matemáticos nas publicações presentes nos boletins do CPOE. Como discutido no trabalho, não chegamos a uma verdade definitiva, mas sim a ditos presentes nas enunciações

e algumas conjecturas, a partir da análise realizada, de possíveis enunciados que podem fazer parte de um discurso sobre a formação matemática dos professores primários. De modo geral, temos nas publicações selecionadas enunciações que se apresentam: 1) na realização de trabalhos que se inter-relacionam com as unidades de ensino; 2) em momentos de orientação e análise do exame de admissão de matemática para seleção de candidatos ao curso normal; 3) em instruções e diretrizes relacionadas à matemática no curso de formação de professores primários e 4) nas unidades de ensino ofertadas nos Departamentos de Cultura Geral e de Cultura Profissional.

Como exemplos, temos algumas enunciações sobre os saberes matemáticos, conforme ordem anterior, ao relatarem sobre: 1) “Aplicação da aritmética e da álgebra em diversos cálculos relativos aos recursos naturais” (SILVA, 1957, p. 56); 2) os saberes matemáticos *a* ensinar, ao ser relatado que 2/3 da parte matemática do exame de admissão era sobre Matemática Elementar; 3) quanto à identificação, são retomados os saberes geométricos de reconhecimento de figuras, sendo solicitado o nome do quadrilátero representado na imagem 4) o uso destes materiais e os conhecimentos sobre eles são saberes matemáticos *para* serem ensinados nas unidades da DAM durante a formação das futuras professoras primárias.

A partir da descrição e análise das enunciações, concluímos alguns possíveis enunciados: 1) existe uma personalidade desejada para o professor primário desde o ingresso no curso primário a ser desenvolvida durante sua formação; 2) a formação do professor primário deve privilegiar os saberes para ensinar relacionados ao ensino de crianças; 3) dentre os saberes *a* e para ensinar pertencentes à cultura profissional na formação do professor primário, são enfatizados os saberes para ensinar; 4) para a formação do professor primário são realizadas atividades a partir de um tema central, envolvendo a integração entre as disciplinas do curso normal; 5) os saberes matemáticos na formação do professor primário estão diretamente relacionados com o currículo do ensino primário; e 6) existe uma visão democrática do CPOE nas orientações para a formação do professor primário.

Contudo, observa-se que a partir desta pesquisa ainda é necessário aprofundar os conhecimentos sobre os possíveis enunciados presentes nas publicações. Para afirmar tais enunciados é necessária uma maior apropriação das obras de Michel Foucault e continuar investigando os contextos que se relacionam com os discursos constituídos por seus enunciados e suas formações discursivas. Além disso, outros questionamentos surgiram com a realização da pesquisa, que motivam o desenvolver de mais investigações, como: de que modo as escolas normais se apropriavam das orientações publicadas pelo CPOE? Como era a relação entre as escolas normais, o CPOE e os professores à disposição? Como os saberes matemáticos

enunciados ecoam na constituição de discursos sobre os saberes profissionais do professor que ensina matemática no tempo presente?

Como já referido, encerro este trabalho com algumas respostas concluídas entre diversas inquietações. As respostas desta pesquisa não chegam somente a um fim de uma investigação, mas também a um começo motivado por tais inquietações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma obra de referência para professores rurais: escola primária rural. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n.36, p. 57-68, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/213618> >. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da História Cultural das práticas de escrita na edição de textos. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 389-414, 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/article/view/20183> >. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BARROS, Glacira A.; SILVA, Celestina R. Diretrizes básicas para Direção da Aprendizagem em Matemática, 1963, p. 111-115. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada** - volume II - orientação - anos de 1963-1964. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1964. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134507> >. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. História Cultural e a contruição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125 - 141, 2018. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422> >. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BONFADA, Elisete Maria. **A Matemática na Formação das Professoras Normalistas: o Instituto de Educação General Flores da Cunha em tempos de Matemática Moderna**. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Programa de PósGraduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/180932> >. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm) >. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo.; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. Saberes para Ensinar Matemática na Escola Primária: traços de sua institucionalização nas escolas normais rio-grandenses. In: BÚRIGO, Elisabete Zardo; DALCIN, Andreia; SILVA, Circe Mary Silva da; RIOS, Diogo Franco; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz; FISCHER, Maria Cecilia Bueno (Orgs.). **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. São Leopoldo: Oikos, 2020, v. 1, p. 17-68. Disponível em: < <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1044> >. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BÚRIGO; Elisabete Zardo; FISCHER, Maria Cecilia Bueno; Peixoto, Fernando A. Braun. Saberes Matemáticos na Escola Primária do Rio Grande do Sul: permanências e mudanças nas prescrições dos ensinamentos. In: COSTA; David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v. 1, p. 149-168.
- CAMPOS, Odete; SIRÂNGELO, Margarida; BARBOSA, Florisbela Machado. **Programa Experimental de Matemática: 1º a 5º ano Curso Primário**. Porto Alegre: Tabajara, 1962. Disponível em:< [https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1978\\_23](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1978_23) >. Acesso em: 01 ago. 2020.

CAMPOS, Odete; SIRÂNGELO, Margarida; BARBOSA, Florisbela Machado; THOFEHRN, Cecy Cordeiro; CABEDA, Ada Vaz; SILVA, Hilda; AZAMBUJA, Lady C. Programa Experimental de Matemática. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, v. 66, p. 8-13, 1960. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122107> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Morreto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598> >. Acesso em: 01 ago. 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> >. Acesso em: 01 dez. 2019.

CPOE. Instruções - nº 10. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** – Anos de 1961-1962, Porto Alegre, 438-440; 1962. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135180> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

DALCIN, Andreia; BONFADA, Elisete Maria; RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. Odila Barros Xavier e o ensino de matemática: percursos de uma professora formadora. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 2, n. 19, 21 dez. 2018. Disponível em: < <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/EMR-RS/article/view/1785> >. Acesso em: 23 dez. 2020.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; FISCHER, Maria Cecília Bueno. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): recortes sobre o ensino da Matemática e a gestão de processos avaliativos. **Revista Acta Scientiae**, v. 17, p. 76-93, 2015. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1457/1147> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

FISCHER, Maria Cecília Bueno; SAUTER, Leonardo Thomaz. Entre saberes e vagas pedagógicas: a matemática nas escolas normais do Rio Grande do Sul. In: BÚRIGO,

Elisabete Zardo; DALCIN, Andreia; SILVA, Circe Mary Silva da; RIOS, Diogo Franco; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz; FISCHER, Maria Cecília Bueno (Orgs.). **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. São Leopoldo: Oikos, 2020, v. 1, p. 91-111. Disponível em: < <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1044> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. São Paulo: Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. AMARAL, Luciano (Org.), 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros de (Org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 294-300.

FRAGA, Andréa Silva de. **Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da Educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960)**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7670> > Acesso em: 01 ago. 2020

GALE, Arthur Sullivan. Teaching of Mathematics in the Elementary and the Secondary School. **The Mathematics Teacher**, v. 1, n. 3, p. 113-119, 1909. Disponível em: < <http://www.jstor.com/stable/27949595> >. Acesso em: 02 jul. 2020.

HEDRICK, Earle Raymond. Reality of Mathematical Process. **The Mathematics Teacher**, v. 60, n. 1, p. 45-49, 1967. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/27957496> > Acesso em: 02 jul. 2020.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes em Transformação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 201-228.

MARQUES, Juracy Cunegatto. Nº 2 Minha cidade, um século de história. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** - anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957, p. 61-67. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134148> >. Acesso em: 01 jan. 2020

MARTINS, Bruno Luís de Oliveira. **A mídia enquanto produtora de subjetividades: Uma análise do discurso sobre trabalho e pessoas trans**. 2021. 112 f. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, 2021. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/224865> >. Acesso em: 15 ago. 2021.

MEDEIROS, Laís Virginia Alves. **Análise do discurso**. MEDEIROS, Laís Virginia Alves (Org.). Porto Alegre: SAGAH EDUCAÇÃO S.A., 2016.

MELLO, Marlos Bezerra de. Entre a docência, a escrita e a pesquisa: notas do processo de escolarização de Juracy Marques. In: Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade, 2016, Porto Alegre/RS. **Anais do XIII ENHO**, 2016. Disponível em: <

[http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461580366\\_ARQUIVO\\_MARLOSBEZERRADEMELLO-ENHO2016.pdf](http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461580366_ARQUIVO_MARLOSBEZERRADEMELLO-ENHO2016.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MELO, Pamela da Luz; SAUTER, Leonardo Thomaz. O exame de admissão para formação de professores primários: instruções para prova de matemática (1961). In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2020. **Anais do ENAPHEM**, 2020. v. 5. p. 1-5. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/11138> >. Acesso em: Acesso em: 01 jun. 2020.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PABIS, Nelsi Antonia. **Escola, Currículo e Avaliação**. Paraná: Unicentro, 2013.

PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. **Os discursos sobre a matemática publicados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)**. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3661> > Acesso em: 01 ago. 2019.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. 2000. 506f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: < <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2015/02/Tese-Eliane-Peres.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

PINTO, Neuza Bertoni; NOVAES, Barbara Winiarski Diesel. Caracterização de saberes profissionais da matemática para ensinar nos primeiros anos escolares: anotações metodológicas. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 1, 1 maio 2018. Disponível em: < <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/201/150> >. Acesso em: 1 ago. 2021.

QUADROS, Claudemir de. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): produção, circulação e leitura. **Anais...** Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006a. Disponível em: < <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/295ClaudemirQuadros.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan. /jun. 2001. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870> >. Acesso em: 1 ago. 2021.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/8911> >. Acesso em: 01 ago. 2019.

RIBEIRO, Eloah Brodt. Considerações em torno do processo de medida adotado em Matemática para seleção dos candidatos à Escola de Professores. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**, Porto Alegre, p. 13-30, 1947. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133652> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n 6877, de 19 de janeiro de 1956. Dá novas disposições sobre as condições de ingresso nos cursos de Formação de Professores e de Regentes do Ensino Primário. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, p. 15-17. 20 jan. 1956. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115771> >. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 2329, de 15 de março de 1947. Adapta a organização do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul aos dispositivos da Lei Federal. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**, Porto Alegre, p. 131-136, 1947. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133652> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 6004**, de 26 de janeiro de 1955. Aprova o regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 26 jan. 1955. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/125461> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 775A, de 15 de maio de 1943. Aprova os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e manda aplicá-los, respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, p. 1-13, 14 jun. 1943. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200248> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROCHA, César Jesus da; SIQUEIRA FILHO, Moyses Gonçalves. História da Educação Matemática e História Cultural: entre diálogos e reflexões. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, p. 140-156, 2017. Disponível em: < <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/164> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROLLA, Sarah Azambuja. Relatório da Direção do CPOE ao Secretário de Educação e Cultura. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** - anos de 1961-1962. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1962, p. 5-11. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135180> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

SANTOS, Jaira Luterotti; PICOT, Laura; BULHÕES, Amélia. Comunicado nº 8 – Campanha Educativa. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada** - volume II - orientação - anos de 1963-1964. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1964. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134507> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

SAUTER, Leonardo Thomaz. **O Laboratório de Matemática na formação de normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha**: memórias de ex-alunas. 2018. 57 f.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática, Licenciatura em Matemática, Porto Alegre, 2018. Disponível em < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193400> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

SAUTER, Leonardo Thomaz.; FISCHER, Maria Cecília Bueno. Diretrizes básicas para Direção da Aprendizagem Matemática: um olhar para os saberes matemáticos (1963). In: 1º Seminário Nacional Práticas Escolares e Saberes Matemáticos nas Escolas Normais, 2020, Porto Alegre. **Anais** do 1º Seminário Nacional Práticas Escolares e Saberes Matemáticos nas Escolas Normais. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/225862> >. Acesso em: 01 jun. 2020.

SAUTER, Leonardo Thomaz.; FISCHER, Maria Cecília Bueno. A Matemática no exame de admissão para o curso de formação de professores primários (1947): enunciações de um discurso. **Acervo**, v. 2, n. 2, p. 163-178, 2020. Disponível em: < <https://ojs.ghemat-brasil.com.br/index.php/ACERVO/article/view/17> >. Acesso em: 01 jun. 2020

SAUTER, Leonardo Thomaz; SCHUSTER, Kristine Sheila; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Saberes matemáticos presentes nos boletins do CPOE/RS: recorte de uma publicação de 1954. **Anais...** VII Jornada Nacional de Educação Matemática XX Jornada Regional de Educação Matemática, 2018, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018. v. VII. p. 1-10. Disponível em: < [http://jem.upf.br/images/Trabalhos2018/Eixo3/CC\\_01012127044-versao-final-identificada.pdf](http://jem.upf.br/images/Trabalhos2018/Eixo3/CC_01012127044-versao-final-identificada.pdf) >. Acesso em: 01 jun. 2020.

SAUTER, Leonardo Thomaz; SILVA, Daniella Thiemy Sada da; FISCHER, Maria Cecilia. Bueno. Publicações para as escolas normais presentes nos boletins do centro de pesquisas e orientação educacionais do RS. **Anais...** 2º Seminário práticas e saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande do Sul, 2019, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. v. 2. p. 62-85. Disponível em: < [https://plone.ufrgs.br/escolasnormais/seminario-2/anais\\_2\\_escolasnormais.pdf](https://plone.ufrgs.br/escolasnormais/seminario-2/anais_2_escolasnormais.pdf) >. Acesso em: 01 jun. 2020.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres Negras do Brasil**. São Paulo: Senac Editoras, 2006.

SILVA, Marco Antônio Medeiro da. **A última revolução: o governo Leonel Brizola no Rio Grande Do Sul, 1959-1963**. 2015. Tese (Doutorado em História) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6308> >. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. N° Conservação dos Recursos Naturais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** - anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957, p. 51-60. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134148> >. Acesso em: 01 jan. 2020

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE,

Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes em Transformação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 201-228.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Matemática do ensino secundário: duas disciplinas escolares?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 645-662, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990/12091> >. Acesso em: 15 ago. 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT**, v. 2, p. 28 - 49, UFSC, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990/12091> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O saber profissional do professor que ensina matemática: história da matemática a ensinar e da matemática para ensinar em construção. In: DASSIE, Bruno Alves; COSTA, David Antônio da (Org.). **História da Educação Matemática e Formação de Professores**. 1ed. São Paulo: L F Editorial, 2018, v. 1, p. 49-84.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre História da educação matemática. **REMATEC**, Natal, v. 8, n. 12, 2013. Disponível em: < <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/issue/view/13> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Processo de Investigação Histórica da Constituição do Saber Profissional do Professor que Ensina Matemática. **Acta Scientiae**. Canoas, v. 20, n.3, p.337-385. maio/jun. 2018. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3906> >. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. O uso dos impressos como fonte e objeto de investigação para estudos em História da Educação. **Anais...** O ensino e a pesquisa em história da educação: 5º Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/336.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2020.

**BOLETINS DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS**

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1947. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1947. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133652> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1948-1949. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1949. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133995> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1950-1951. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1951. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133994> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1952-1953. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1953. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133996> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1954-1955. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1955. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133651> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134148> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1958. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1958. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134508> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1959. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1959. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134574> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1960. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1960. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135457> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1961-1962. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1962. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135180> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume II - orientação - anos de 1963-1964. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1964. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134507> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume III - orientação - anos de 1965-1966. Porto Alegre: Corag, 1966.

Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134573> >. Acesso em: 01 jan. 2020.

CPOE. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume I - pesquisas - anos de 1963-1966. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1966. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217467> >. Acesso em: 01 out. 2020.