

CADERNOS DE BEATRIZ: PLANEJAMENTO DE MATEMÁTICA NOS REGISTROS DE ESTÁGIO DE UMA NORMALISTA GAÚCHA (1967)

Beatriz' notebooks: mathematics classesplannings in the internship records of a teacher in training (Rio Grande do Sul, Brazil, 1967)

Maria Cecília Bueno Fischer

Diogo Franco Rios

Resumo

O presente trabalho dá continuidade a análises já iniciadas sobre os cadernos de estágio de Beatriz, uma professora primária, no ano de 1967. Apresenta uma nova etapa de investigação dos cadernos de Beatriz, a saber, a problematização dos registros de estágio da normalista, refletindo sobre o sistema de acompanhamento e de controle a que se submete a estagiária, mais especificamente relativo à matemática, a discussão da escolha dos manuais didáticos e algumas vinculações entre o conteúdo planejado e o determinado pelo programa oficial. Tais questões levaram em consideração as relações estabelecidas a partir de dois lugares ocupados pela estagiária: de professora de uma turma de 1º ano do Curso Primário e de aluna do Curso Normal. Observamos um cuidado da estagiária com a produção dos cadernos, que pode ser explicado para além de uma marca pessoal de Beatriz, havia também um cuidado em relação ao cumprimento do programa. Quanto aos conteúdos de Matemática presentes no planejamento da estagiária, reconhecemos, além do atendimento ao que estava previsto no programa em vigência, marcas sutis da Matemática Moderna.

Palavras-chave: História da Educação Matemática; Curso Normal; Estágio; Caderno Escolar; Matemática Moderna.

Abstract

This paper is a continuation of the already initiated analyses on the internship notebooks belonging to Beatriz, an elementary school teacher, in 1967. It presents a new stage of investigation of her notebooks, that is, the problematization of the student teacher's notes,

reflecting on the follow-up and control system to which the internee is submitted, and specifically in relation to mathematics, the discussion on the choice of pedagogic materials, as well as some links between the planned content and the one defined by the official program. These questions took into account the relations established from the two places occupied by the internee: 1st grade class teacher and Teacher Training student. We have observed her care in the notebooks production, which can be explained beyond Beatriz' personal trait, as there was also care in relation to the program fulfillment. Regarding the mathematics contents present in the internee's planning, we have recognized, besides addressing what was specified in the program in effect, subtle traits of Modern Mathematics.

Keywords: History of Mathematics Education; Teacher Training Course; Internship; School Notebook; Modern Mathematics.

Os cadernos de estágio de Beatriz¹, professora normalista formada pela Escola Normal Santa Catarina, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, em 1967, já começaram a ser analisados anteriormente (RIOS; FISCHER, 2017), quando se identificou o potencial dessas fontes para investigações relativas à matemática em cursos normais no estado naquele período. Na ocasião discutiram-se principalmente os aspectos relativos à materialidade daquele conjunto de fontes² e algumas questões teórico-

¹ Beatriz tem, atualmente, o nome Beatriz T. Daudt Fischer; é professora aposentada e pesquisadora da área de História da Educação, tendo atuado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na UNISINOS/RS. Cedeu seus cadernos do período de estágio na Escola Normal para nossa pesquisa.

² Trata-se de um conjunto de cinco cadernos do período de estágio: dois cadernos de planos, um comprovante, um

metodológicas especialmente relacionadas com o potencial que cadernos escolares possuem para produção da História da Educação e, conseqüentemente, para a História da Educação Matemática.

O que estamos chamando de planejamento neste texto refere-se aos registros da normalista quanto ao que pretendia desenvolver em suas aulas, detalhado em três níveis. O primeiro trata do planejamento de todo o período do estágio, apresentando objetivos, conteúdos, métodos de ensino e de “verificação”, recursos e bibliografia. O segundo, demarcando o início de cada unidade³, inclui uma justificativa e o detalhamento dos objetivos, das atividades e do material a ser utilizado naquele período. Após a apresentação dos aspectos do planejamento de cada unidade, a estagiária apresenta os planos de cada aula, em que são identificados novamente os objetivos, o material, o desenvolvimento da aula e a identificação das “matérias” que serão contempladas naquela aula. Nos planos de cada dia é que identificamos a presença da Matemática, com as respectivas atividades que a estagiária pretendia trabalhar com a turma (DAUDT, 1967a; 1967b).

A análise dos cadernos utilizados pela normalista durante o estágio que realizou em uma turma de 1º ano do ensino primário⁴ (DAUDT, 1967a; 1967b; 1967c; 1967d; 1967e) constitui-se como uma das ações vinculadas ao Projeto de Pesquisa *Estudar para Ensinar: práticas e saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande Do Sul (1889-1970)* que, entre seus objetivos, se propõe a “investigar em perspectiva histórica a formação de professores primários para o ensino dos saberes matemáticos implementada nas escolas normais ou complementares do Rio Grande do Sul, no período 1889-1970” (BÜRIGO *et al.*, 2016, p. 21), envolvendo pesquisadores de diferentes universidades gaúchas⁵.

diário de classe e um de registros de avaliação (RIOS; FISCHER, 2017).

³ São oito unidades ao longo dos dois cadernos de planos; cada uma corresponde a uma semana, a duas ou a três semanas, identificadas por um tema comum às aulas daquele período.

⁴ Realizado no Ginásio São Luiz, também na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, durante o segundo semestre de 1967.

⁵ O projeto envolve a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade de Passo Fundo, e conta com financiamento do CNPq. Este trabalho ainda está associado ao projeto “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970)” (RIOS, 2015), que conta com financiamento da FAPERGS.

O presente trabalho apresenta uma nova etapa de investigação dos cadernos de Beatriz, a saber, a problematização dos registros de estágio da normalista, refletindo sobre os sistemas de acompanhamento e de controle a que se submete a estagiária e, no âmbito mais específico da matemática, a escolha dos manuais didáticos indicados como bibliografia e algumas relações entre o conteúdo planejado e o estabelecido no Programa Experimental de Matemática (RIO GRANDE DO SUL, 1959), ainda vigente à época.

Entendemos que avançar na análise dos cadernos de Beatriz pode colaborar para compreendermos a formação matemática das normalistas gaúchas no período delimitado pelo projeto mencionado. No entanto, tal tarefa é bastante desafiadora em função da complexidade desse tipo de fonte e da posição que este objeto da cultura escolar dos cursos normais – cadernos de estágio – ocupa no processo de formação das normalistas.

Trata-se de um objeto que registra uma prática de ensino de matemática, entre outras “matérias”, em uma turma de primeiro ano primário, ao mesmo tempo em que se constitui como uma das produções discentes exigidas de uma aluna do último ano do curso normal como requisito para habilitar-se como professora.

Os cadernos de estágio, particularmente, carregam certas especificidades relativas às funções que assumem nos vários cotidianos escolares a que se ligam, com as regras que são próprias desses diferentes espaços educativos, aspectos que não podem passar despercebidos pelo historiador, afinal, “as escritas que se refletem nos cadernos escolares não surgem de uma exigência íntima, mas são controladas, disciplinadas pelo professor. Possivelmente, constitui-se como um dos desafios do historiador conseguir averiguar o que de espontâneo e criativo há nelas” (ANDRÉS; ZAMORA, 2008, p. 173).

Podemos dizer que esse desafio não se restringe apenas aos casos discutidos pelos autores, os cadernos infantis. Tratar os cadernos de estágio está sendo desafiador justo em função da delicadeza de lidar com aspectos relativos às duas dimensões próprias dessa fonte. A primeira delas refere-se às demandas estabelecidas pelas supervisoras e pelo próprio sistema educativo de formação de professores primários do Rio Grande do Sul. A outra dimensão diz respeito às tensões postas pelas prescrições do Programa Experimental de Matemática para o ensino primário e pela influência do Centro de

Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE)⁶ na gestão do ensino primário e que, de certo modo, acabava por interferir na formação das normalistas no estado, como veremos posteriormente.

No caso que estamos analisando, é necessário considerar que se tem colocado sobre os cadernos tensões de mais de um código de conduta, tanto da escola primária como da escola normal, ambas atuando sobre o que se esperava que fosse registrado em cadernos de planejamento e execução da prática pedagógica. Desse modo, concordando com Viñao (2008), reconhecemos que

[...] a atividade escolar que nos chega através dos cadernos é uma atividade mediada por alguns códigos de realização e apresentação. Estamos, definitivamente, ante uma mediação de pautas e regras que determina os conteúdos da mencionada atividade (o que se faz) e sua forma (como se faz). Pautas e regras que devem ser conhecidas para que se entenda e interprete o produto resultante (VIÑAO, 2008, p. 26).

Estamos entendendo os cadernos de estágio justo como “um espaço de interação entre professores e alunos” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 35), entre a estagiária e o sistema educativo que a supervisiona e valida suas práticas. Os cadernos de estágio são, assim, matéria de análise enquanto produção intencional que será dada a ler, julgar e, como desejaria a estagiária, indicar sua aprovação. Desse modo, entendemos que os cadernos de Beatriz não podem ser discutidos tomando-os “[...] como simples reflexo das atividades escolares, ou seja, como sua memória neutra” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39).

Temos claro que uma leitura superficial desses materiais poderia conduzir a conclusões simplificadas a respeito desse objeto e da circunstância pedagógica que estamos pretendendo analisar, ainda que o exercício que aqui pretendemos fazer, uma análise crítica de tais fontes, não significa e nem se pretenda uma recuperação do vivido.

Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em

toda operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com enfoque determinado (VIÑAO, 2008, p. 25).

Os cadernos de Beatriz representam um desafio particular de análise, um objeto que demanda uma leitura que, de algum modo, possa se aproximar de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) do que se registrou ali, sem a qual aquela produção passaria “simplesmente” como um caprichado caderno de uma estagiária que cumpriu o que lhe era pedido de maneira exemplar, que, de “tão bem feito”, sequer possuíam correções das professoras que supervisionaram o processo.

Mas aí é que o trabalho tornou-se interessante: o que isso poderia nos dizer, para além desses aspectos de capricho e de atendimento da estagiária ao que lhe era solicitado? Como provocar essas fontes, de modo a que pudéssemos saber mais sobre a matemática na formação das normalistas gaúchas, de modo mais particular, daquela estagiária, daquela escola? O que essas fontes podem nos permitir explicar sobre os cursos normais? São questões que vão além do que se pode observar, num primeiro contato, ao folhear tais cadernos.

Claro que o leitor, como nós mesmos fizemos, pode identificar que sim, tratava-se de uma normalista dedicada, com cadernos bem cuidados, marcados por uma cultura escolar juvenil⁷, mas este é apenas um dos níveis de análise que o caderno possibilita.

Avançando na problematização de cadernos de estágio, reconhecemos que se trata de uma fonte com potencial e limites, como próprio de qualquer fonte histórica. Importa é reconhecermos um pouco mais esses limites e potenciais a serem considerados quanto ao que dela se apreende.

O potencial dos cadernos se mostra problemático quanto à busca, por exemplo, de processos de subversão ou mecanismos de resistência às propostas pedagógicas, uma vez que a escrita que ali se produz é solicitada justo para verificar o quanto a estagiária seria capaz de atender às expectativas do sistema educativo em implementar as regras, conteúdos e

⁶ O CPOE, órgão da Secretaria de Educação e Cultura do RS, atuou no período de 1943 a 1971. Para mais informações, ver QUADROS (2006).

⁷ A cultura escolar juvenil da época já foi identificada, por exemplo, no uso das “bonecas de papel” nas capas dos cadernos (RIOS; FISCHER, 2017).

propostas metodológicas ensinadas, dadas a cumprir.

Ao discutirmos os limites dos cadernos ou as ausências identificadas, como a ocorrência de erros da aluna, por exemplo, não estamos sugerindo manipulações da fonte, mas o reconhecimento de especificidades desses objetos escolares, tentando indicar cuidados necessários ao seu tratamento. Trata-se de reconhecermos que “os cadernos escolares são uma fonte sujeita, em sua elaboração, a uma série de pautas ou normas de distinta procedência [...] de um modo ou de outro, nos cadernos resta pouco espaço para a livre iniciativa [...] para o pessoal e o subjetivo” (VIÑAO, 2008, p. 27).

No caso dos cadernos de estágio, os cuidados tomados pela produtora do caderno parecem ter sido ainda mais atentos do que de um caderno escolar convencional e, por isso, demandam atenção na leitura desse objeto, para não cairmos no equívoco de considerá-lo como mero efeito de zelo da estagiária ou por um capricho escolar da mesma, sem problematizar que tal zelo é em si mesmo um *indício* (GINZBURG, 1989) dos processos avaliativos ali colocados.

Além disso, ao analisarmos cadernos de estágio somos convidados, como afirma Chervel (1990, p. 208), a considerar aquilo que chamou de “terceira parte da história das disciplinas escolares”, deslocar a atenção do ensino e dirigi-la para seus efeitos, para “a assimilação efetiva do curso”, refletindo sobre aspectos relativos à aprendizagem da professoranda, àquilo que se espera que do ensino tenha restado.

Assim, ao trabalhar com cadernos de estágio, nos parece, exige atenção a aspectos semelhantes àqueles demandados de análises que tomemos trabalhos dos alunos como fonte de pesquisa, as quais reconhecem que estão diante de uma escrita intencional, com objetivo bastante claro ao qual se submete, servir de parâmetro para o julgamento do professor em uma disciplina ou curso, no caso aqui, entre as etapas finais de obtenção de habilitação para lecionar no primário.

Os trabalhos realizados pelos alunos, corrigidos e classificados pelo professor, constituem manifestamente uma fonte privilegiada permitindo uma aproximação ao âmago dessa relação didática: eles refletem, por um lado, o enunciado de um saber e a emissão de normas para o ensino, e

por outro, o grau de assimilação desse saber ou da adesão a essas normas por cada um de seus alunos (CASPARD, 1990, p. 1) (tradução nossa).

Nesse sentido, as marcas de correção são bastante interessantes de serem consideradas aqui. No caso das fontes com que estamos trabalhando, as correções a que foram submetidos os registros dos cadernos podem ser divididas em dois tipos: as marcas de correção feitas pelas professoras que supervisionavam⁸ o estágio de Beatriz e as marcas de correção da estagiária nas atividades das alunas⁹, registradas no caderno “comprovante” (DAUDT, 1967d)¹⁰.

Começamos tratando das marcas de correção feitas pela estagiária, sempre à caneta vermelha, nas atividades das alunas no “caderno comprovante”, no qual a estagiária faz marcações nas produções das alunas, como deveria vir a fazer quando assumisse uma turma como professora regente após a formatura. As marcações da estagiária podem ser divididas entre marcações de acertos e de erros, como indicaremos a seguir.

As marcações que indicam erros das alunas estão presentes em todo o caderno, contendo correções gramaticais, correções a partir de acréscimos, como por exemplo, complemento na sequência numérica “de 1 a 30”, em que uma aluna pulou o número 21, sendo acrescentado por Beatriz (DAUDT, 1967d, f. 4), correções com marcação de um “X”, indicando exercícios completamente errados, como quando uma aluna, por exemplo, afirma que 96 é “1 dezena e 2 unidades” (DAUDT, 1967d, f. 21); ou, ainda, interrogações, que indicam não ficar claro para a estagiária o que a aluna pretendia com certos registros, desenhos de bolinhas, tracinhos, etc.

⁸ Por não ter sido possível ainda checar o papel desempenhado pelas diferentes professoras que deram “vistos” nos cadernos de Beatriz estamos considerando todas como uma espécie de supervisoras, ainda que reconheçamos que diferentes responsabilidades eram assumidas por elas, como, por exemplo, supervisora da etapa de estágio no Ginásio São Luiz, coordenadora da Escola Normal Santa Catarina, etc. Estamos atribuindo essa nomenclatura a todas aquelas que deram “vistos” nos cadernos. Identificamos três assinaturas que parece ser de pessoas diferentes, ainda sem ter sido possível identificar as diferentes autorias.

⁹ Apesar do Ginásio São Luiz não ser uma escola só para meninas, no caso da turma de Beatriz ela só tinha alunas, de acordo com uma conversa inicial que tivemos com Beatriz.

¹⁰ Como já explicamos, esse caderno poderia ser classificado como “caderno de rotação” ou “caderno de rodízio”, em que seu preenchimento obedecia a um revezamento entre as alunas da turma e foi usado entre as produções para a avaliação do estágio (RIOS; FISCHER, 2017).

Já no que se refere a marcações que indicavam acertos das escritas das alunas, é muito presente o registro de dois elementos, um “V”, indicando que nada havia para corrigir, e um sinal de mais (+), que poderia indicar, simplesmente, um outro modo da estagiária apontar que o item estava correto ou, talvez, poderia indicar que a correção daquela atividade estava sendo pontuada na avaliação das alunas do primeiro ano. Essas marcas, assim como as indicações de erros, estão presentes ao longo de todo o caderno “comprovante”.

Por fim, identificamos ainda outras marcas – com lápis de cor, por exemplo, as quais atribuímos às próprias alunas, especialmente por não deixarem muito claro se estavam indicando correção ou apenas uma sobreposição de seus registros.

Passemos a tratar das marcas de correção das supervisoras nas escritas de Beatriz. Nos cadernos de planos 1 e 2 (DAUDT, 1967a; 1967b) e no caderno diário de classe (DAUDT, 1967c) não há nenhum registro de alunos. Desse modo, não faz sentido pensarmos em marcas de correção feitas pela estagiária, mas apenas das professoras que a acompanhavam. Encontramos “vistos”, dado por diversas personagens como I. Carmen, I. M. Leopolda¹¹. Tais intervenções pedagógicas nos cadernos não contêm indicações de correção sobre os registros de Beatriz.

É também a declaração de um discurso sobre o fazer pedagógico, ou o modo como a estagiária gostaria de ser vista, ser avaliada. Algumas etapas desse processo se produzem antes – nos cadernos de planejamento e outros depois – nos diários de classe e no caderno comprovante. Vestígios de acompanhamento da prática da estagiária que se colocam pela impossibilidade de acompanhamento contínuo da supervisora.

A supervisora assinava no caderno da estagiária autorizando os planejamentos e validando a proposta de prática pedagógica, o que remete para um papel de filtro social. Ou seja, aquela aula está autorizada, pode ser realizada, atende a requisitos reconhecidos pela responsável pela estagiária que representa um sistema de formação de professores que a reconhece como leitor competente dos planejamentos e que os validou.

A diferença entre esses dois níveis de correção sugere, inclusive, diferenças

hierárquicas entre a estagiária e as professoras que acompanharam o processo, e entre os alunos do primeiro ano primário e a estagiária. A diferença entre as marcas de correção pode, então, ser lida como um reconhecimento de que a estagiária, ainda que pudesse e devesse ser tratada como aluna do curso normal, também já poderia ser vista como professora, o que alterava a relação de poder entre ela e as supervisoras. Hierarquia desvelada por entendermos, assim como Lopes, que

As marcas de correção se aproximam dos traços de controle, das relações de força e poder que se sustentam num determinado tipo de saber. Inscritas de um determinado jeito e em determinado lugar, fixam uma ordem de semelhanças e diferenças. Por meio da correção, manifesta-se o poder de saber que inclui ou exclui a produção dos alunos (LOPES, 2008, p. 193).

No caderno “comprovante” também se identifica marcas de correção das supervisoras à estagiária, apenas indicando um “visto”, isto é, estavam acompanhando as marcas de correção feitas por ela nas tarefas de suas alunas.

Ou seja, ela está disposta a cumprir e mostrar seu cumprimento em seus cadernos de planejamento de execução do estágio, “provas” de sua ação como professora e que seriam contemplados na culminância do processo de habilitação a que estava submetida.

A Matemática nos cadernos de Beatriz

Avançando na análise dos cadernos, passamos a tratar da matemática presente nos registros desse artefato cultural escolar. Cabe registrar que os cadernos apresentam o planejamento e um registro da comprovação das aulas de maneira contínua em relação às matérias do 1º ano primário, ou seja, não há cadernos específicos de matemática ou de outra matéria. Os registros apresentam o que a estagiária pretendia desenvolver, em cada dia do estágio, estando identificadas as matérias conforme o conteúdo contemplado, de acordo o que pretendia trabalhar naquela aula.

A propósito, uma marca muito importante do planejamento de Beatriz, mas que não trata de matemática, refere-se ao processo de alfabetização, com muitas práticas de leitura e escrita. O método declarado no caderno é “método global”, associado a procedimentos relativos à alfabetização, criado no início do

¹¹ A Escola Santa Catarina era uma escola de freiras, que são nomeadas como “Irmãs”; no caso, Irmã Carmen, Irmã M. Leopolda.

século XX¹², cuja emergência de sua utilização no Rio Grande do Sul é reconhecida a partir dos anos 50 (PERES, 2012).

Tratando especificamente de matemática, precisamos identificar que naquele ano, 1967, ainda estava em vigência o programa de matemática de 1959, nomeado como Programa Experimental de Matemática – Curso Primário, que destaca a Matemática como um “instrumento indispensável à vida” e de “relevante papel na escola primária” (RIO GRANDE DO SUL, 1959, p. 5).

Entre os objetivos específicos da matéria, presentes no Programa, encontram-se: o desenvolvimento do pensamento matemático, a promoção da habilidade de cálculo e a capacitação do aluno para usar a Matemática na sua vida diária (RIO GRANDE DO SUL, 1959, p. 5-6).

Não há, no Programa, referências à escolha de manuais didáticos. Tal indicação é identificada em listas elaboradas pelo CPOE, que ultrapassam as prescrições daquele programa em função da emergência, acreditamos, de orientações ligadas à Matemática Moderna que circulavam à época no estado, inclusive para o primeiro ano do ensino primário¹³.

Nos conteúdos de matemática listados no planejamento de Beatriz, observamos que todos estão previstos no Programa Experimental. Há, claro, pontos do Programa que não são referidos por Beatriz, considerando que seu estágio foi desenvolvido entre agosto e início de dezembro, ou seja, no segundo semestre do ano letivo. Assim, no Plano de Curso registrado logo no início do Caderno de Planos (DAUDT, 1967a), consta o “Conteúdo a ser desenvolvido” no período do estágio da normalista. São listados, da letra A até H, os diferentes conteúdos que farão parte do planejamento das aulas de Beatriz para o estágio no 1º ano primário. Na letra H, estão referidos os tópicos de Matemática:

Desenvolvimento do raciocínio.
Estudo das quantidades de 20 a 99.
Formação de números com dezenas e unidades até esse limite. Leitura, escrita, composição e decomposição de números nesse limite. Adição em

coluna de três números. Uso do vocabulário adequado às noções aprendidas. Adição, sem reserva, de números de dois algarismos e subtração, sem retorno, com total e minuendo dentro dos limites dos conhecimentos da numeração. Noção de medida. Equivalência de medida. Problemas orais e escritos, de situação real. A hora em função da vida da criança. (DAUDT, 1967a p. 8-9)

Há, inclusive, o registro de expressões *ipsis litteris* ao que consta no Programa. Assim, podemos afirmar que, pelo menos no planejamento, há uma irrestrita adesão da estagiária às prescrições da Secretaria de Educação do RS.

Dirigindo-nos aos cadernos, observamos ao longo dos registros diários da estagiária a presença dos seguintes tópicos trabalhados: Soma, subtração (montagem do algoritmo), antecessor e sucessor - “numerais vizinhos”, crescente e decrescente (até 10), pares e ímpares, representação de círculo, numerais, números por extenso, decomposição dos números em unidades e dezenas; avaliação de matemática - sabatina, “problemas” de aritmética, conjunto, numerais até 40; dezenas com materiais manipulativos, adição de numerais com 2 algarismos, escrita dos numerais de 1 até 50, numerais até 70, exercício de problemas até 70, noção de metade, cubo – identificação da figura, figuras planas – identificação, dobro, noção de divisão por 2, noção de maior e menor; registro de horas; numerais romanos até 12; identificação de esfera e cubo; numerais até 80; dúzia; noção de multiplicação por 2 (dobro). São detalhamentos daqueles conteúdos indicados no Plano de Curso, todos igualmente alinhados ao Programa Experimental em vigência na época (DAUDT, 1967a; 1967b; 1967c).

Além da identificação com o que está contemplado no Programa, apresenta ainda, na declaração de conteúdos previstos para o segundo semestre daquela turma de primeiro ano, a citação, entre aspas, de uma orientação do CPOE quanto ao ensino do sistema monetário, embora este seja um dos tópicos presentes no Programa: “Na primeira série do curso primário, não deverá haver, por parte do professor, preocupação em sistematizar a aprendizagem no que se refere ao Sistema Monetário” (DAUDT, 1967a, f. 9).

De fato, tal assunto não é contemplado em suas aulas, conforme os registros dos cadernos, tanto de planejamento quanto do

¹² Para maiores explicações sobre o método global ou analítico, ver CHARTIER; HÉBRARD (2001).

¹³ Em 1963, é criada a Comissão de Estudo do Livro e do Material Didático no âmbito do CPOE/RS, com o objetivo de avaliar e recomendar os livros didáticos que deveriam ser utilizados pelos professores e disponibilizados nas escolas segundo os princípios pedagógicos assumidos pelo CPOE à época (RIOS; FISCHER, 2018).

diário de classe. A cópia da referida citação da orientação do CPOE¹⁴ no caderno pode ser interpretada como uma declaração antecipada da estagiária de que o descumprimento desta parte do programa não deveria ser lido como uma desatenção ou desatendimento ao Programa; ao contrário, ela estava devidamente esclarecida sobre os pontos do Programa e ainda a respeito de revisões propostas pelo CPOE sobre o tema. Ou seja, ela está disposta a cumprir e mostrar seu cumprimento em seus cadernos de planejamento do estágio.

Daí, em relação à formação das normalistas da Escola Normal Santa Catarina, podemos inferir que deveria ser um dos aspectos importantes na avaliação das estagiárias o nível de conhecimento e adesão às propostas educacionais dos gestores do ensino primário gaúcho e, nesse caso, se trataria de uma normalista que atendia às demandas que lhe eram colocadas, não por mero efeito de capricho, mas por reconhecer um ajustamento de conduta profissional. Fischer (2005) conta que, naqueles anos, havia uma pressão, sentida pelas professoras do estado, para o cumprimento do Programa e das orientações do CPOE, uma vez que no final do ano seus alunos eram submetidos a provas elaboradas pelo Centro, conhecidas como “provas prontas”:

De fato, tudo isso constituía-se como um poderoso instrumento de controle e praticamente subordinava todas as demais atividades didáticas do ano. Algumas entrevistadas chegam a declarar que seu planejamento se restringia a seguir pormenorizadamente o “Programa”. Havia a certeza absoluta de que dali derivariam as *famosas* questões. Era preciso preparar os alunos não só porque isso era considerado importante para a vida deles, mas também – e isso é pouco divulgado nos documentos – porque a porcentagem de aprovados, registrada anualmente na ficha individual de cada professora, somava pontos para ele no momento em que desejasse “passar para outra entrância” (FISCHER, 2005, p. 162-163).

Há de se considerar que essa pressão sentida pelas professoras primárias gaúchas reverberava sobre a prática das estagiárias, que

precisariam se ajustar às imposições do magistério que viriam a assumir com a conclusão do curso. Segundo Fischer (2005) as provas prontas já vinham sendo realizadas no estado desde 1942 e tiveram destaque nas memórias das professoras primárias que entrevistou.

Outra questão presente nas fontes aqui trabalhadas refere-se às ausências nos cadernos de Beatriz: o conteúdo matemático é sistematicamente anunciado como componente das aulas da estagiária, como já dissemos, no entanto, nem os cadernos planejamento (DAUDT, 1967a; 1967b) nem o diário de classe (DAUDT, 1967c) trazem, na maioria das vezes, um detalhamento sobre as atividades matemáticas planejadas.

Isso acontece não somente em relação à matemática. A estagiária faz frequentes declarações, nos planos de aula, de trechos de sequências didáticas, as quais não seriam suficientes para justificar todo o turno de aula, todas as ações e, também, não seriam capazes de explicar a metodologia utilizada ou, mesmo, o conteúdo tratado, sobre o qual, no caso da matemática, encontramos *indícios* de ter sido ensinado, uma vez que aparece nas avaliações anexas ao caderno comprovante (DAUDT, 1967d). Viñao (2008) já chamava a atenção para esse silêncio dos cadernos:

O espaço de produção escrita dedicada a um exercício, atividade ou matéria não reflete exatamente o tempo dedicado a cada uma dessas tarefas no horário escolar [...] Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente e o clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral (VIÑAO, 2008, p. 25).

Ainda com relação ao que não aparece nos cadernos, por exemplo, no anúncio da bibliografia que consta no Plano de Curso, identificamos os livros “Matemática Moderna”, de Henriqueta de Carvalho, e “Primeiros passos na Matemática”, de Célia C. Abdon. O livro de autoria de Célia Abdon é um dos indicados na lista “Bibliografia para a Didática do Ensino de Matemática”, organizada por Odete Campos,

¹⁴ A citação da recomendação do CPOE está entre aspas, seguida da sigla C.P.O.E., sem a indicação de onde teria sido publicada.

Técnica do CPOE¹⁵. Tais livros, ainda que não tenham sido referidos explicitamente ao longo dos planos de aula, estão listados explicitamente na proposta pedagógica da estagiária. Até o momento, porém, não tivemos acesso a tais livros, não tendo sido possível confrontar essas fontes – cadernos e livros. De modo diferente, em relação ao livro “Estrada Iluminada (Bichano e Zumbi) – primeiro ano”, que é introduzido nos trabalhos da estagiária no terceiro mês do estágio, são feitas sucessivas remessas para o cumprimento de atividades dos alunos. Observamos, porém, que este livro não estava registrado no início do planejamento da estagiária, como os dois anteriores.

O livro consta da tabela “Bibliografia para o curso primário”, publicada pelo CPOE no Boletim de 1966 (RIOS; FISCHER, 2018). O livro ocupou, conforme registrado no planejamento da estagiária, parte de uma aula, em que teria sido apresentado às alunas (DAUDT, 1967b). Foi possível verificar que todas as 20 lições do livro foram trabalhadas (DAUDT, 1967c). A partir da adoção do referido livro, em dezoito de outubro, Beatriz quase já não apresenta explicações das atividades matemáticas, mas apenas indica a página que seria trabalhada naquela aula.

Vale registrar uma curiosidade: observou-se que, no livro Estrada Iluminada, há tarefas envolvendo o sistema monetário, apesar da recomendação atribuída ao CPOE de que não deveria haver preocupação com o ensino desse conteúdo. Apesar de todas as lições do livro terem sido propostas aos alunos, tais tarefas não constam nos cadernos, não há menção a alguma tarefa que abordasse o sistema monetário, que acreditamos tenha sido em cumprimento à recomendação atribuída ao CPOE, conforme já comentado anteriormente, ainda que o livro utilizado apresente exercícios dessa natureza em duas lições distintas.

Sobre o livro de autoria de Henriqueta de Carvalho, não encontramos sua indicação nas referências publicadas ao longo dos Boletins¹⁶, mas a professora, de acordo com a pesquisa de Arruda (2011, p. 201), “[...] foi autora de manuais para professor e livros didáticos sobre Matemática Moderna no ensino primário, na década de 1960 e de 1970”, além de integrar o GEEM, Grupo de Estudos do Ensino de Matemática, de São Paulo, que influenciou

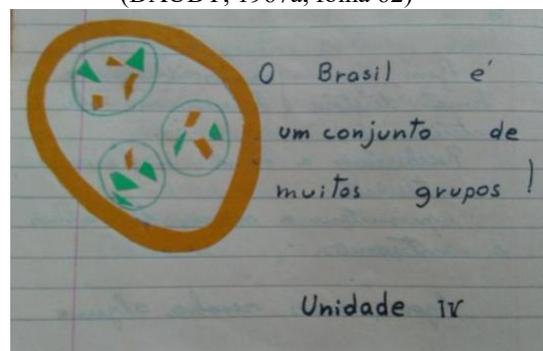
fortemente a inserção da Matemática Moderna no Brasil. Por aparecer no caderno de uma estagiária de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, é possível supor o alcance de tal publicação, não se restringindo ao estado de São Paulo, onde a professora atuava. Tal suposição é reforçada pela indicação de Arruda (2011, p. 201), de que a professora Henriqueta “[...]foi conferencista de Cursos Intensivos de Matemática Moderna no Paraná, em Minas Gerais, Santa Catarina, Pernambuco, Pará, Maranhão promovidos pelas respectivas secretarias de educação, na década de 1960”.

Considerando a matemática presente no ensino primário à época, a indicação de uma referência de Matemática Moderna pode ser tomada como de adesão a uma proposta pedagógica em voga na época e legitimada pela supervisora, representante institucional.

Ainda que as marcas de Matemática Moderna no caderno sejam muito sutis, temos *indícios* de sua presença nos registros da estagiária. Por exemplo, a implícita associação dos agrupamentos e operações de quantidade com o conceito de conjuntos, inclusive a partir da representação que pode ser associada ao “diagrama de Venn”, conforme as figuras 1 e 2, a seguir.

A figura 1, presente no Caderno de Planos, está registra dano início da Unidade IV, referente ao planejamento para o período de 1º a 10 de setembro, que envolve atividades alusivas à Semana da Pátria. Nos objetivos, sublinhados de verde e amarelo, consta a frase; “Fazê-las compreender que a Pátria é a união de vários grupos, entre os quais estamos nós, participando”.

Figura 1: Imagem no Caderno de Planos (DAUDT, 1967a, folha 62)

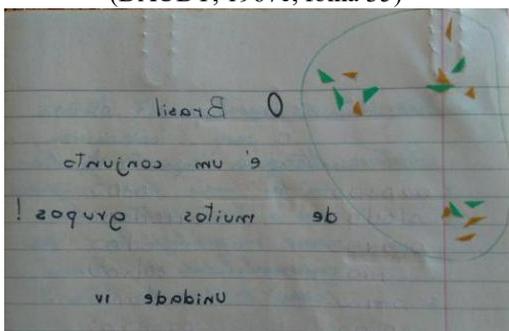


Já na figura 2, registrada no Diário de Classe, temos a indicação da estagiária ter incluído em suas atividades a mesma menção que havia proposto e registrado no Caderno de Planos.

¹⁵ Para saber mais a respeito das recomendações sobre livros didáticos, ver RIOS; FISCHER (2018).

¹⁶ Conforme investigação feita anteriormente (FISCHER; FISCHER, 2015).

Figura 2: Imagem no Diário de Classe (DAUDT, 1967c, folha 35)



Esses *indícios* nos fazem pensar nos modos como a Matemática Moderna foi sendo introduzida na escola primária, ainda que não se tenha uma referência explícita aos processos de implantação do ideário da Matemática Moderna nesta escola naquele período. Sabe-se, porém, que no período do estágio esse ideário já integrava discussões e cursos no estado¹⁷, de modo que esses vestígios presentes no caderno podem ser muito úteis para reflexões sobre o referido processo, pois, como destaca Viñao,

Se um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou a distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão mencionados como os de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los (Viñao, 2008, p. 17).

No caso dos cadernos que analisamos, podemos reconhecer claramente tanto o processo de adaptação quanto o de hibridação, enquanto a Matemática Moderna vai se aproximando do ensino primário no Rio Grande do Sul. A adaptação pode ser identificada no reconhecimento de conceitos da Matemática Moderna que aparecerem de modo bastante suavizado nos cadernos da estagiária: o uso do termo conjunto começa a aparecer nos cadernos, associado a termos como grupo. Tal estratégia para implementar a Matemática Moderna no primário já foi identificada na tese de Alves

¹⁷ Há várias produções sobre a Matemática Moderna no Brasil e, em particular, no Rio Grande do Sul. Cita-se, por exemplo, OLIVEIRA, SILVA e VALENTE (2011) e BÚRIGO, FISCHER e SANTOS (2008).

(2013), ao analisar obras didáticas dos anos 1960 e 1970 – nas quais reconhece a paulatina substituição do termo “grupo”, por exemplo. Segundo Alves, tal estratégia se fundamentava, a partir do livro de Nicolletti (1968, *apud* Alves, 2013), na inadequação de se ensinar o conceito formal de conjunto para as crianças pequenas, que poderiam aprender noções a partir de tarefas simples.

Além disso, uma das referências bibliográficas do estágio é um livro de Matemática Moderna, como referido anteriormente, ainda que não tenhamos conseguido localizar um exemplar até o momento, o que poderia ajudar a compreender seu uso pela estagiária.

Considerações Finais

Na continuidade da análise dos cadernos de Beatriz, problematizamos os registros de estágio da normalista e, no âmbito mais específico da matemática, a escolha dos manuais didáticos e as relações entre o conteúdo planejado e o determinado no programa oficial vigente à época. Tudo isso, considerando os dois papéis ocupados simultaneamente pela estagiária: o de professora de uma turma de 1º ano do Curso Primário e o de aluna do Curso Normal.

Uma primeira constatação refere-se ao cuidado da estagiária com a produção do seu material de estágio, que pode ser explicado para além de uma marca pessoal de Beatriz, quanto à organização e apresentação dos registros nos cadernos, mas também como uma marca do sistema de regulação presente na instituição formadora.

Os cadernos de Beatriz possibilitam identificar um cuidado em relação ao cumprimento do programa e às orientações do CPOE, demonstrando uma adesão significativa às orientações oficiais, como apontamos no texto.

Interpretamos que tal adesão pode ser justificada em função de uma pressão que havia sobre o ensino primário gaúcho, especialmente o público, de que os alunos ao final do ano letivo fossem aprovados nas “provas prontas” produzidas pelo CPOE e que, para o caso do ensino primário público estadual, servia de parâmetro de qualidade do ensino oferecido. Em função disso, somos levados a interpretar que essa pressão repercutia no ensino privado, caso da escola do estágio e a do Curso Normal de Beatriz, e, por decorrência, ressoava sobre a formação das novas professoras, pois se

esperava que se preparassem para dar conta dessa demanda consolidada no estado já há alguns anos.

Outro elemento considerado no trabalho diz respeito às marcas de correção, presentes nos cadernos. Identificamos uma hierarquia no modo de marcar as correções: a estagiária precisava marcar os erros dos alunos de forma detalhada e, ao mesmo tempo, seus cadernos recebiam marcas das supervisoras do estágio. Como dissemos, o caderno de estágio é um tipo de caderno escolar com especificidades diferentes por se submeter a códigos culturais distintos que o validam e aprovam.

Quanto aos conteúdos de Matemática presentes no planejamento da estagiária, além do atendimento ao que estava previsto no programa em vigência, reconhecemos marcas sutis da Matemática Moderna, um *indício* importante é a referência a um dos manuais didáticos que trata do tema, além da utilização de alguns termos próprios desse ideário, como “conjunto”.

Os registros da estagiária nos permitem confirmar o que Nicoletti (*apud* ALVES, 2013) defendia acerca da inserção da Matemática Moderna no ensino de crianças pequenas: elas deviam aprender a partir de tarefas simples sem a apresentação formal de certos conceitos.

Sabemos que os cadernos não dizem tudo. Reconhecemos seu potencial e seus limites, próprios de qualquer fonte histórica. Como vimos com relação à matemática, pudemos identificar, a partir de *indícios* das avaliações feitas para os alunos do primeiro ano, que parte da rotina de ensino de matemática escapava aos registros do planejamento, já que certos conteúdos ou habilidade seriam cobrados nas avaliações e, portanto, em algum momento teriam sido ensinados.

De toda forma, ainda merece um avanço, na análise dos cadernos, uma comparação com outros dois objetos escolares a que ainda não tivemos acesso: os livros “Matemática Moderna” e “Primeiros passos na Matemática”. Em relação ao outro manual referido, “Estrada Iluminada”, a análise ainda pode ser mais aprofundada, contribuindo na reflexão sobre a apropriação sobre tais manuais.

Por fim, recentemente foi realizada uma entrevista com a Beatriz, autora dos cadernos a que nos referimos neste trabalho, a respeito de suas memórias quanto à matemática durante seu período de estágio e sua formação na Escola Normal Santa Catarina. Esperamos que a

produção das fontes orais, no cruzamento com as fontes já existentes, viabilize um aprofundamento da análise iniciada a respeito da matemática na formação das normalistas gaúchas naquele período.

Referências e Fontes

ALVES, A. M. M. *A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos estrada iluminada e nossa terra nossa gente*. 2013. 324f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

ANDRÉS, M. M. P.; ZAMORA, S. R. Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942). In: In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 161-185.

ARRUDA, J. P. *Histórias e práticas de um ensino na escola primária: marcas e movimentos da Matemática Moderna*. 2011. 312f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

BÚRIGO, E. Z. (*et al.*). *Estudar para Ensinar: práticas e saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)*. Projeto de Pesquisa. CNPq. Porto Alegre, 2016. 41 f.

BÚRIGO, E. Z.; FISCHER, M. C. B.; SANTOS, M. B. Considerações acerca da Matemática Moderna no Rio Grande do Sul. In: BÚRIGO, E. Z.; FISCHER, M. C. B.; SANTOS, M. B. (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: novos estudos*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 35-45.

CASPARD, P. Introduction. Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. *Histoire de l'éducation*, n. 46, maio 1990, p. 1-3. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/AsPDF/hedu_0221-6280_1990_num_46_1_3332.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/UFPEl, n.10, out., 2001, p.142-154.

DAUDT, B. T. *Caderno de Planos*. Novo Hamburgo: (não publicado). 121f. 1967a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172772>.

DAUDT, B. T. *Caderno de Planos n° 2*. Novo Hamburgo: (não publicado). 133f. 1967b. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171543>>.

DAUDT, B. T. *Diário de Classe*. Novo Hamburgo: (não publicado). 90f. 1967c.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171542>>.

DAUDT, B. T. *Comprovante*. Novo Hamburgo: (não publicado). 96f. 1967d. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172773>>.

DAUDT, B. T. *Avaliação*. Novo Hamburgo: (não publicado). 18f. 1967e. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171541>>.

FISCHER, B. T. D. *Professoras: histórias e discursos de um passado recente*. Pelotas: Seivas, 2005.

FISCHER, M. C. B.; FISCHER, B. T. D. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): recortes sobre o ensino da Matemática e a gestão dos processos avaliativos. *Revista Acta Scientiae*, v. 17, p. 76-93, 2015.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

LOPES, I. C. R. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 187-203.

OLIVEIRA, M. C. A.; SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R. (Orgs). *O Movimento da Matemática Moderna: história de uma revolução curricular*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

PERES, E. Um Estudo da História da Alfabetização através de Cadernos Escolares (1943-2010). *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, p.93-106.

QUADROS, C. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado) – PPGEDU, UFRGS, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8911/000590783.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. *Programa Experimental de Matemática*. Anexo ao ofício circular n. 154, de 23 de março de 1959. Porto Alegre: 1959. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122106>>. Acesso em 20 abr. 2018.

RIOS, D. F. *Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970)*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. 12 f.

RIOS, D.; FISCHER, M. C. B. CADERNOS DE BEATRIZ: discussões teóricas para uma aproximação com a matemática nos registros de estágio da normalista gaúcha (1967). *HISTEMAT*, v. 3, n. 1, 2017. p. 168-182.

RIOS, D. F.; FISCHER, M. C. B. Estratégias de Renovação Pedagógica: a atuação da Comissão de Estudo do Livro e do Material Didático do CPOE/RS na definição dos livros didáticos de matemática nos anos 1960. *Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática (RIDEMA)*, v. 2, n. 1, 2018. p. 53-70.

THOFEHRN, Cecy Cordeiro; CUNHA, Nelly. *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi (1º ano primário)*. São Paulo: Editora do Brasil, 1960.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historio gráficos. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

Maria Cecília Bueno Fischer - Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Diogo Franco Rios - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).