



## AS ORIENTAÇÕES DO LIVRO “PIEMAT – 71/75: a escola de primeiro grau e o currículo” no Mato Grosso do Sul

### THE GUIDELINES OF THE BOOK "PIEMAT - 71/75: a escola de primeiro grau e o currículo" in Mato Grosso do Sul

Laura Silva Dias<sup>1</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1961-8973>

Edilene Simões Costa dos Santos<sup>2</sup>

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0509-0098>

#### RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma dissertação de mestrado. Para este artigo focalizamos em uma produção, “a escola de primeiro grau e o currículo parte 1”, distribuído pelo Plano Integrado de Educação do Estado de Mato Grosso, encontrado na Escola Estadual São José em Mato Grosso do Sul. Seguindo os pressupostos teórico-metodológico da História Cultural e de estudos vinculados a História da Educação Matemática. Ao final nota-se indícios de profissionalização docente a partir das diretrizes proposta pela Lei nº 5.692/71 e a inserção de uma nova metodologia para o ensino de matemática pautada no estruturalismo, trazida pelo Movimento da Matemática Moderna.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática. Mato Grosso. Saberes.

#### ABSTRACT

This paper presents the results of a master's thesis. For this article, we focused on a production, "a escola de primeiro grau e o currículo parte 1", distributed by the Integrated Education Plan of the State of Mato Grosso, found at the São José State School in Mato Grosso do Sul. Following the theoretical-methodological assumptions of Cultural History and studies linked to the History of Mathematics Education. In the end, there is evidence of teacher professionalization based on the guidelines proposed by Law 5.692/71 and the introduction of a new methodology for teaching mathematics based on structuralism, brought about by the Modern Mathematics Movement.

**Keywords:** History of Mathematics Education. Mato Grosso. Knowledge.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Endereço para correspondência: Rua Dari Barcelos, 84, bairro alto, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil, CEP: 79200-000. E-mail: silva.alaura@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da (UFMS)s. Endereço para correspondência: Instituto de Matemática – INMS, Av. Avenida Senador Filinto Müller, 1555, Cidade Universitária, s/n- Caixa Postal 549, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, CEP: 79074-460. E-mail: edilenesc@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O livro analisado na pesquisa contém instruções para aproximação do ideário da Lei nº 5.692/71 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus - com os professores de Mato Grosso no início década de 1970. Outras regulamentações no decorrer da referida década surgiram a partir do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, estabelecendo as normatizações referentes à organização curricular e às mudanças consideradas na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino para a implantação da reforma.

Dessa forma, o estado proporcionou a profissionalização docente por diversos veículos de comunicação, como impressa e televisionada, para propagar a estabelecida na Lei nº 5.692/71. Conseqüentemente, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) de Mato Grosso implantou uma série de medidas para viabilizar o estudo e a implantação da Lei nº 5.692/71.

Dentre as medidas, ressalta-se a elaboração do projeto intitulado “Bola de Neve”, cujo cerne consistia em treinar professores e especialistas em educação e divulgar por meio da televisão e de publicações informativas “[...] o Ensino em Mato Grosso, a Doutrina da Lei n.5.692/71, o Objetivo do Ensino de 1º e 2º graus, o Núcleo Comum e o Parecer nº. 45/72” (Monteiro, 1992, p. 56), livros dos quais compunham parte da coleção do Plano Integrado de Educação de Mato Grosso (PIEMAT) que orientou professores sobre a implantação da lei nas escolas.

O PIEMAT foi criado em 1971, durante o governo de José Manoel Fontanillas Fragelli, e durou até o ano de 1975, de encerramento do mandato daquele governo. O projeto ficou conhecido como PIEMAT 71/75, que desenvolveu diversos livros, dentre eles “A escola de primeiro grau e o currículo- parte 1”.

A partir dos pressupostos teórico-metodológico da História Cultural e de estudos vinculados à História da Educação Matemática (HEM) nos propomos a responder a seguinte questão: que saberes estão contidos no livro “A escola de primeiro grau e o currículo parte 1” - PIEMAT 71/75?

Com a implantação da Lei nº 5692/71, houve uma alteração nos saberes profissionais e na cultura escolar desse período. Por meio da análise do livro “A escola de primeiro grau e o currículo parte 1” foi possível compreender um dos percursos de transição, os enlaces que exerceram influências nos saberes profissionais seguindo as diretrizes estabelecidas.

Assim, nosso artigo está disposto da seguinte forma, apresentaremos nossos pressupostos teórico metodológico, depois o livro a ser analisado, as considerações sobre a

matemática prevista no livro “a escola de 1º grau e o currículo” e por últimos nossas conclusões.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Valente (2007), a partir das aulas do professor Prost (1996), esclarece elementos para a escrita da história, dos fatos históricos, que podem ser entendidos como “o resultado de uma elaboração, de um raciocínio, a partir das marcas do passado, segundo as regras de uma crítica” (p. 31). Logo, para a escrita histórica utiliza-se o método histórico que “envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas” (p. 32).

Assim, tomamos como fonte o livro a “A escola de primeiro grau e o currículo parte 1 e parte 2” e partimos do pressuposto que este possui saberes que orientaram professores a aprender as novas finalidades da escola e como ensinar frente as alterações estabelecidas, sendo um instrumento de profissionalização docente.

Entendemos que os saberes da formação de professores emergem das disciplinas universitárias e dos saberes próprios para o exercício da profissão docente, caracterizados como saberes a ensinar e saberes para ensinar (Bertini, Morais & Valente, 2017), respectivamente, advindos de sua formação inicial. Os conteúdos ensinados na formação foi o resultado de processos complexos de construção e transformação de saberes sendo um objeto de um processo complexo de modelização (Hofstetter & Shchneuwly, 2017). Constituindo-se em saberes objetivados entendidos como “discursos sistematizados prontos para serem mobilizados, com capacidade de circularem” (Valente, 2019, p.9).

Ora, o que intentamos aqui é analisar os saberes presentes no livro A escola de primeiro grau e o currículo parte 1 e parte 2”, pois entendemos que foi uma ferramenta para ensinar o professor a aprender as reformas prevista na Lei nº 5.692/71. Entende-se saberes como:

[...] nos parece possível definir dois tipos constitutivos de saberes referidos a essas profissões: os saberes a ensinar, ou seja, os saberes que são objetos do seu trabalho; e os saberes para ensinar, em outros termos os saberes que são as ferramentas do seu trabalho (Hofstetter & Schneuwly, 2017, pp. 131-132).

Ressalta-se que estes saberes são indissociáveis. Os saberes a ensinar referem-se aos saberes disciplinares específicos da formação docente. Os saberes para ensinar estão relacionados ao “objeto” do trabalho, as práticas de ensino e à instituição que define o seu

campo profissional (Hofstetter & Schneuwly, 2017).

Logo, os saberes para ensinar envolvem diferentes aspectos como métodos, procedimentos, dispositivos, escolhas de saberes a ensinar, modalidades de organização e gestão, planos de estudos, instrução, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc. (Hofstetter & Schneuwly, 2017).

A Lei nº 5.692/71 favoreceu a reordenação do processo educativo tornando-os objetivo e operacionais. O planejamento da educação foi organizado de forma “racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Saviani, 2011, p. 382). Dessa forma, o professor e o aluno ocupavam uma posição secundária, “relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas” (Saviani, 2011, p. 382)

Logo, os saberes profissionais passaram a ser submissos a ênfase metodológica dos processos estabelecidos de “como ensinar”. A cultura escolar desse período passou por uma readequação das normas e finalidades da escola. A cultura escolar, entendida como:

conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Analisar a cultura escolar envolve diferentes aspectos como: conjuntos de normas, as práticas de um determinado período, as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Mas, para este artigo, focalizamos apenas nos conjuntos de normas que fazem parte de um dos três eixos estabelecidos por Julia (2021) que parecem vias para entendimento da cultura escolar. Desse modo, compreendemos o percurso de transição, os enlaces que exerceram influências nos saberes profissionais seguindo as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 5.692/71.

## **2. A ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU E O CURRÍCULO**

Os materiais foram encontrados na Escola Estadual São José, localizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A escola foi criada pelo Decreto nº2183 de 26 de agosto de 1974, contudo, ela já funcionava anteriormente e era mantida pelo Instituto Missionário São José. Nela, tivemos acesso a materiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Matos Grosso (SEC) na década de 1970, desenvolvidos durante o Plano Integrado de Educação de

Mato Grosso, o projeto ficou conhecido como PIEMAT 71/75.

A Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso lançou o Plano Integrado de Educação de Mato Grosso (PIEMAT), em 1971, elaborado pelo professor Joaquim Alfredo Soares Vianna, que ocupava o cargo de Secretário de Educação e Cultura. O plano elaborado previa soluções, em curto prazo, para o ensino, que deveriam ser cumpridas até 1974. Vários materiais foram produzidos pelo PIEMAT 71/75, dentre eles os livros *A escola de primeiro grau e o currículo parte 1*.

**Figura 1** – A escola de primeiro grau e o currículo parte 1



**Fonte:** Dias (2020).

O livro 5.6 (SEC – PIEMAT 71/75), *A escola de 1º grau e o currículo (1ª parte)*, foi um exemplar de quarenta páginas distribuído pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) aos professores mato-grossenses para dar continuidade ao Projeto Bola de Neve<sup>3</sup>. Foram

---

<sup>3</sup> O escopo do Projeto Bola de Neve era elucidar o professor brasileiro a respeito da Lei nº 5.692/71, de instrução programada. O conteúdo dessa instrução é exposto em pequenos passos ou etapas. Cada passo da informação é chamado “Quadro”. Cada quadro continha uma informação determinada, que requeria uma resposta que consistia na seleção da alternativa correta entre várias outras, bem como na escrita de uma ou mais palavras, sob uma ou mais linhas em branco. (Dias, 2020, p. 54)

distribuídos cerca de dez mil livros de cada obra totalizando setenta mil livros com a coleção completa conforme descrito no livro.

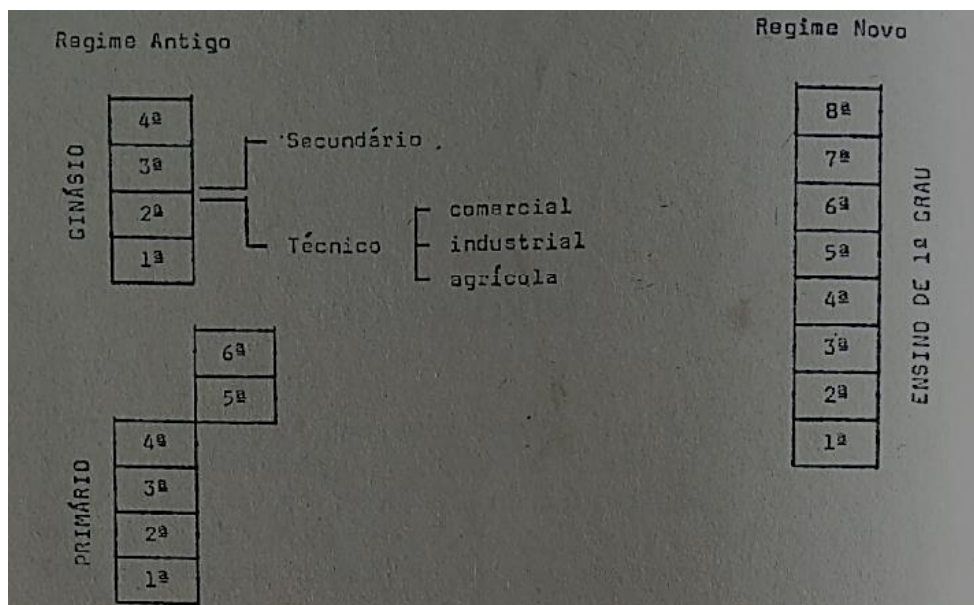
**Tabela 1** – Livros distribuídos pelo Projeto Bola de Neve mencionados no “A escola de 1º grau e o currículo”

Títulos
5.0 – O Projeto Bola de Neve
5.1 – O ensino em Mato Grosso
5.2 – A doutrina da Lei 5692
5.3 – O objetivo do ensino de primeiro grau
5.4 – Núcleo Comum
5.5 – Parecer nº 45/72 do C.F. E
1 – Lei 5692

**Fonte:** Elaborado a partir de Mato Grosso (1971)

A obra em questão está dividida em: apresentação; introdução; I - noções gerais: núcleo comum; II - resolução sobre o núcleo comum; III – recomendações da viii reunião conjunta dos conselhos de educação; IV – conclusões e sugestões. O livro inicia apresentando o modelo de novo currículo (figura 2), em seguida faz a apresentação sobre o tríplice problema: conservar o ensino primário, o ginásio e fazer uma ligação entre os dois.

**Figura 2** - Currículo antes da Lei nº5692/71 e currículo após promulgação da lei



Fonte: Mato Grosso (1971, p.10)

O tríplice problema mencionado anteriormente era referente as séries finais do novo

ensino fundamental e a dupla finalidade de educação (para a vida e para o trabalho) de um modo geral, a preparação para estudos de nível mais avançados". A ideia para solucionar o problema foi a de tentar manter as características essenciais dos dois níveis antigos e realizar sua articulação, proporcionando uma continuidade entre eles, assim como proposto pelo novo currículo e de novos métodos.

Dando continuidade, o livro trás uma recapitulação sobre os preceitos sobre o currículo contido no Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação e as recomendações da VIII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, em seguida transforma-os em uma tabela conforme a figura 3:

**Figura 3-** Currículo - Atividade, área de estudo e disciplina

SIGNIFICAÇÃO NO CURRÍCULO				
		ATIVIDADES	ÁREAS DE ESTUDOS	DISCIPLINAS
LOCALIZAÇÃO NO CURRÍCULO	Séries Escolares de MAIOR ÊNFASE.	1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> ou 5. <sup>a</sup> do 1. <sup>o</sup> Grau.	5. <sup>a</sup> ou 6. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> do 1. <sup>o</sup> Grau.	1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> do 2. <sup>o</sup> Grau
	Partes do Currículo em que se apresentam.	Compõem a parte do núcleo comum como a parte diversificada, a parte de educação geral, como a de formação especial.		
RELAÇÃO: Idade Cronológica Série Escolar Desenvolvimento intelectual	Idades aproximadas em que se enfatizam.	7, 8 a 10 anos (aproximação).	11, 12 a 14 anos (aproximação).	15 a 18 anos (aproximação).
	Desenvolvimento Intelectual (provável).	Pensamento Operatório Concreto	Transição. Início do Pensamento Operatório Formal.	Pensamento Operatório Formal
EXERCÍCIO DO CURRÍCULO	Amplitude e globalização do conhecimento.	Maior amplitude. Conhecimento afins e n/afins.	Conteúdos de disciplinas afins.	Menor amplitude. Estudos de um campo específico do conhecimento.
	Experiências e sistematização do conhecimento.	Enfatizam experiências concretas.	Experiências concretas e conhecimento sistematizado.	Enfatizam conhecimento sistematizado.

**Fonte:** Mato Grosso (1971, p.14)

Observamos na imagem três colunas: atividades, área de estudos e disciplinas. A orientação estabelecida no livro *A escola de 1º grau e o currículo*, indicavam que as *atividades* deveriam ser elaboradas a partir das experiências vividas pelo aluno de 1ª à 4ª ou 5ª série do 1º grau (7 a 10 anos de idade), visando o desenvolvimento intelectual do pensamento operatório concreto, com maior amplitude de conhecimentos, enfatizando as experiências concretas.

A coluna *área de estudos* é constituída pela integração das disciplinas afins, com equilíbrio entre as situações de experiências e conhecimentos sistemáticos para os alunos da 5ª ou 6ª série à 8ª série (11 a 14 anos de idade), marcando a transição do início do pensamento

operatório formal, adicionando conteúdo de disciplinas afins junto com experiência que envolvam o concreto e o conhecimento sistematizado.

As *disciplinas* têm como predominância o conhecimento sistemático desenvolvidos na 1ª à 4ª série do ensino do 2º grau, formalizando o pensamento operatório, enfatizando os conhecimentos sistematizados.

As matérias foram divididas em três grandes linhas:

- *Comunicação e expressão*, onde seria estudado a Língua portuguesa. Tendo por objetivo o “cultivo da linguagem ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e manifestações harmônicas de sua personalidade (MATO GROSSO, 1971)”
- *Estudos sociais* abrangendo geografia, história, organização social e política do Brasil. Seu objetivo era “ensinar perspectivas e desenvolvimento brasileiro (MATO GROSSO, 1971)”
- *Ciências* - matemática, ciências físicas e biológicas. Tinha por finalidade “desenvolver o pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações (MATO GROSSO, 1971)”

As matérias do núcleo comum objetivando a educação geral, seguiam as determinações do Parecer 853/71. A programação dos estudos, efetivamente, deveria proporcionar experiências concretas e/ou conhecimentos pelos estabelecimentos de ensino, no mínimo, como segue no *quadro 1*:



**Quadro 1-** Programação de estudos

<b>Comunicação e Expressão</b>	<b>Estudos sociais</b>	<b>Ciências</b>
<p><i>Comunicação em Língua Portuguesa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> <li>• Comunicação Oral</li> <li>• Ortografia</li> <li>• Gramática</li> <li>• Caligrafia</li> <li>• Comunicação escrita Pessoal</li> <li>• Literatura</li> </ul>	<p><i>Estudos sociais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Geografia</li> <li>• Organização social e política do Brasil</li> <li>• Sociologia</li> <li>• Antropologia</li> <li>• Política</li> <li>• Economia</li> </ul>	<p><i>Ciências físicas e biológicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> <li>• Química</li> <li>• Biologia</li> <li>• Ecologia</li> <li>• Mineralogia</li> <li>• Geo-ciências</li> </ul>
<p><i>Educação Artística</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes plásticas;</li> <li>• Arte musical;</li> <li>• Teatro;</li> <li>• Cinema</li> <li>• Declaração</li> <li>• Dança</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<p><i>Ensino religioso</i></p>	<p><i>Programa de saúde</i></p>
<p><i>Educação física</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos</li> <li>• Recreação</li> <li>• Ginástica</li> </ul>	<p><i>Educação moral e cívica</i></p>	<p><i>Matemática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria de conjuntos;</li> <li>• Sistema de numeração;</li> <li>• Operações</li> <li>• Frações</li> <li>• Sistema de Medidas</li> <li>• Geometria</li> </ul>

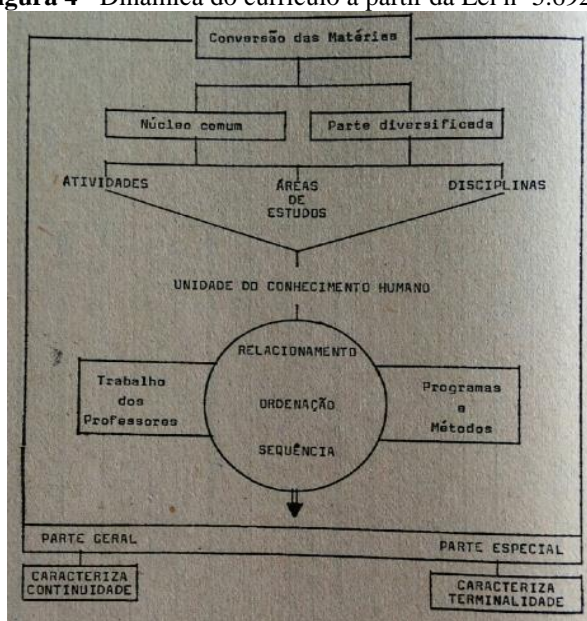
**Fonte:** Elaborado a partir do livro “A escola de 1º grau e o currículo”.

É possível perceber que as matérias de Comunicação e Expressão (comunicação em língua portuguesa, educação artística e educação física), Estudos Sociais (estudos sociais), Ciências (ciências físicas e biológicas e matemática) possuíam uma programação de estudos completo, mas educação religiosa, educação moral e cívica e programa de saúde não possuíam, deixando *em aberto o que deveria ser ensinado*.

As matérias poderiam diferir do proposto, mas não era recomendável que a “parte diversificada oferecesse acréscimos aos componentes das matérias do núcleo comum, sob pena de a parte de educação geral prejudicar a fixação da de formação especial” (Mato Grosso, 1971, p.33).

De forma geral o livro propõe que o currículo deveria ser pensado da seguinte forma:

**Figura 4** - Dinâmica do currículo a partir da Lei nº 5.692/71



Fonte: Mato Grosso (1971, p.16)

A articulação do núcleo comum e da parte diversificada por meio das atividades, áreas de estudos e disciplinas promoveriam a “unidade do conhecimento humano”, que deveriam ser desenvolvidas por meio do relacionamento de ordenação e sequência por meio de programas e métodos.

Assim, acreditava-se que por meio desta organização o ensino seria capaz de desenvolver “capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão ação” que favoreceriam o desenvolvimento humano (Mato Grosso, 1971, P.19).

### **3. A MATEMÁTICA PREVISTA NO LIVRO “A ESCOLA DE 1º GRAU E O CURRÍCULO”**

Progresso ao processo de renovação dos aspectos legislativos educacionais, o ensino de matemática, assim como as outras disciplinas, estava num processo de renovação, reformulação e modernização do currículo escolar. Na história da matemática escolar, esse processo ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM).

Essa nova tendência procurava, nos desdobramentos lógico-estruturais das ideias matemáticas, tomar por base a estruturação algébrica, objetivando tornar a escola “eficiente e funcional”, influenciando o surgimento e implantação de novas técnicas para o ensino de

matemática, como por exemplo, a “instrução programada” (Fiorentini, 1995).

Ou seja, o professor adquiriu novas “ferramentas” para ensinar matemática durante o Movimento da Matemática Moderna. O ensino de matemática deveria equiparar-se com a demanda social para que ocorresse uma suposta “aprendizagem significativa estreitamente associada à compreensão da estrutura de um sistema numérico e aprender matemática de forma significativa” (D’Augustine, 1970, p. 11).

Mas como aponta Fiorentini (1995), professores e alunos passam a ser meros telespectadores e submissos às metodologias do MMM. Entendemos que a metodologia do ensino está intrínseca ao contexto e ao momento histórico em que é produzido. O livro “a escola de primeiro grau e currículo” faz menção aos conteúdos mínimos a serem propostos pelo currículo.

O livro 5.3 - objetivos do ensino de 1º grau e a revisão do currículo, que também faz parte do PIEMAT, apresenta os objetivos do ensino de primeiro grau de autorrealização, das relações humanas, eficiência econômica e responsabilidade cívica. O item C deste livro mostra a extensão do currículo do ensino primário que conduzia os professores nas escolas onde se iniciou o trabalho para o alcance do objetivo e até em que série ou nível ele permanecia.

**Figura 5-** Objetivo do conteúdo comum: ciências

OBJETIVOS DO CONTEÚDO COMUM	DOSAGEM							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
- Conhecimento e a necessária compreensão da matemática para uso corrente e futuros estudos vocacionais e profissionais	////							
- Competência no emprego dos símbolos abstratos	////							
- Estrutura da matemática	////							
- Apreciar a matemática como um esforço criador contínuo	////							
- Experiências físicas dentro das capacidades e interesses	////	////	////	////	////	////	////	////
- Desenvolver eficiente e eficazmente conhecimento de motores e a compreensão dos princípios envolvidos						////	////	////
- Desenvolver e manter aptidão física como parte integrante da vida diária e recreação								
- Desenvolver conhecimentos e compreensão do seu corpo, sua estrutura, funções e movimentos como parte do seu ser e como um meio importante de expressão	////	////						
- Desenvolver características sociais e emocionais agradáveis através de atividades e habilidades físicas	////	////	////	////	////	////	////	////
- Conhecimento e compreensão dos conceitos e princípios fundamentais dos fenômenos naturais, do mundo físico e biológico								
- Compreender e apreciar o método da ciência -- observação, investigação e avaliação das relações -- como se relaciona à atividade humana								

// : Ensino Incidental  
 — : Ensino para Fixação  
 - - - : Ensino para Manutenção

Fonte: Mato Grosso (1971, p.25)

Observe que além das séries do 1º ao 8º existem três modalidades de ensino:

- Ensino não formal (incidental): o professor desenvolve para embasar, com

experiências significativas e ocasionais, o conhecimento não será formalizado;

- Ensino de fixação (ou formal): professores planejam os ensinamentos de forma contínua e gradativa a fim de desenvolverem a compreensão do aluno, no que respeita ao objetivo de ensino;
- Ensino de manutenção ou aprofundamento: os professores planejam o ensino se valendo dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno, de forma a que se fixem e se aprimorem;

As modalidades estabelecem os modos de como cada conteúdo comum deveria ser ensinado. Os conteúdos matemáticos estabelecidos no quadro 2, foram: Teoria de conjuntos, Sistema de numeração, Operações, Frações, Sistema de Medidas e Geometria, que estavam compondo os objetivos de comuns previstos como um conhecimento e necessário para a compreensão matemática para uso corrente e futuro estudos vocacionais e profissionais, fazendo uso do emprego de símbolos abstratos, estrutura da matemática, para apreciar a matemática como um esforço contínuo (Mato Grosso, 1971). Logo, os conteúdos matemáticos seriam ensinados de acordo com a série, variando entre o ensino incidental, formal ou em manutenção.

Notamos que as competências no emprego de símbolos abstratos deveriam ser ensinadas de forma incidental com experiências ocasionais na 1ª série. Da 2ª série a 6ª série o ensino deveria ser formal, e os ensinamentos seriam de forma contínua e gradativa, a fim de desenvolverem a compreensão do aluno. Na 7ª e 8ª séries, o ensino era de manutenção, pois os professores planejavam as aulas supondo que os conhecimentos já adquiridos posteriormente pelo aluno ao longo dos anos, serviriam como base para realizarem novas atividades em nível avançado, para fixarem os saberes e aprimorarem os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Pode-se perceber que a estrutura matemática faz parte dos objetivos do conteúdo comum, na primeira e segunda série de forma incidental, ou seja, o professor deveria ensinar os conteúdos com experiências significativas para a aprendizagem desse aluno, mas o conhecimento não seria formalizado.

A partir da terceira série os conteúdos seriam ensinados de forma contínua e gradativa, com o intuito de desenvolver a compreensão do aluno. O ensino de fixação seria estudado até a 6ª série. Nas 7ª e 8ª séries a estrutura matemática era estudada para manutenção ou aprofundamento. O ensino da estrutura matemática seria planejado de acordo com os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas séries anteriores.

Logo, podemos perceber uma alternância nos objetivos do ensino de matemática que estavam voltados para compreensão da matemática e seu uso e na escolha de estudos

vocacionais e profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos entender que para atuar em sala de aula na década de 1970 foi inescusável obter saberes além dos preconizados na formação inicial dos professores. A década de 1970 foi marcada por transformações institucionais e metodológicas. Os esforços governamentais criados para difundir a nova legislação e etapas da profissionalização de professores para atuar mediante a uma nova lei são notáveis. A LDB de 1971 assinala mudanças no ensino primário e secundário, e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso se dispôs a transformar essas informações e sistematizá-las para ocorrer a disseminação dos aspectos legais da LDB de 1971 e atualizar os professores. A Secretaria de Educação e Cultura propôs o PIEMAT de modo a “didatizar” orientações para retificar o ensino primário e secundário.

Os saberes dos professores de matemática não estavam restritos apenas aos saberes matemáticos, mas também a um entrelaçamento com saberes adquiridos na formação acadêmica e a novos saberes ligados à implantação de uma nova Lei. Os saberes profissionais contidos no livro “*A escola de primeiro grau e o currículo parte 1*” estabeleceram organização e princípios a serem seguidos, proporcionando meios para o professor refletir sobre as finalidades da formação humana e uma formação para o trabalho. Podemos inferir que os saberes estavam subjugados aos métodos, preestabelecidos dispostos em livros distribuídos pela SEC.

Em relação ao ensino de matemática, nota-se indícios de inserção de uma nova metodologia pautada no estruturalismo, trazida pelo Movimento da Matemática Moderna, e propagada por meio de materiais produzidos pela Secretaria de Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

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

## REFERÊNCIAS

- Bertini, L. F.; Morais, R. S. & Valente, W. R. (2017). *A matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Bertoletti, E. N. M. (2017). *História da disciplina escolar Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. Paco Editorial.
- Dias, L. S. (2020). *Saberes para Ensinar Matemática nos Anos Iniciais: a metodologia da Matemática em tempos de Matemática Moderna no sul de Mato Grosso* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, Campo Grande, MS, Brasil.
- Fiorentini, D. (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, 3(1).
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter & W.R. Valente (Org.). *Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores* (pp. 113-172, 1 ed.). Editora da Física.
- Mato Grosso. (1971). Secretaria de Educação e Cultura. *A escola de primeiro grau e o currículo*. Mato Grosso: MEC/SEC, 1971.
- Monteiro, A. (1992). *Estudo da evolução da questão curricular em Mato Grosso do Sul a partir de uma experiência vivenciada*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil.
- Rodrigues, W. (2007). História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. *REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática*, 2(1), 28-49.
- Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.