

Um panorama histórico das diretrizes curriculares para a formação de professores e a docência em matemática no Brasil: da lei de primeiras letras à LDB/96

Flavio Augusto Leite¹
Deise Aparecida Peralta²

Resumen

Neste artigo, compartilhamos os resultados de uma pesquisa que mostra as implicações da implementação de diretrizes curriculares para a formação de professores e o ensino de matemática nas principais reformas curriculares no Brasil. A pesquisa foi bibliográfica e documental. Os resultados mostram a caracterização das repercussões que ocorreram a partir da implementação da Lei de Primeiras Letras (e as Escolas Normais), Reformas Francisco Campos, Reforma Gustavo Capanema, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Palabras clave: Educação Matemática, Reformas Curriculares, Formação de Professores de Matemática, Currículo de Matemática, História.

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP)

flavio.taveira@unesp.br

²Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Como citar: Taveira, F. ., & Peralta, D (2022). Um panorama histórico das diretrizes curriculares para a formação de professores e a docência em matemática no Brasil: da lei de primeiras letras à LDB/96. *Educación y Ciencia*, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14653>



Recibido: 22/07/2022 | Revisado: 05/10/2022
Aprobado: 04/12/2022 | Publicado: 06/12/2022

A historical overview of the curricular guidelines for teacher training and teaching in mathematics in Brazil: from the law of first letters to the LDB/96

Abstract

In this article, we share the results of research that shows the implications of implementing curricular guidelines for teacher education and mathematics teaching in the main curricular reforms in Brazil. We used methodology bibliographic and documentary. The results show the characterization of the repercussions that occurred from the implementation of the next norm: Law of First Letters (and the Normal Schools), Francisco Campos Reforms, Gustavo Capanema Reform, Law of Guidelines and Bases of National Education of 1961, Law of Guidelines and Bases of National Education of 1971, and Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996.

Keywords: Mathematics Education, Curricular Reforms, Mathematics Teacher Education, Mathematics Curriculum, History.

Considerações Introdutórias

Nas páginas que se seguirem, buscaremos compartilhar os resultados de uma investigação¹ que tomou como objetivo levantar as principais marcas de implantações de diretrizes curriculares para a formação de professores presentes na história da educação do Brasil, a partir do século XIX, caracterizando nos movimentos de reformas e/ou de implantações de novas diretrizes curriculares para formação de professores, aquelas relativas à formação de professores de Matemática.

Como recorte temporal para esta investigação, tomamos como base as contribuições de Saviani (2009), principalmente àquelas que advogam que a preocupação com a formação de professores no Brasil surge, inicialmente e, mais explicitamente no período pós Independência, quando se começa a pensar questões ligadas à instrução da população que compunha a sociedade brasileira da época.

Nesse intento, Saviani (2009) reconhece ainda que o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras (Câmara dos Deputados, 1827) marca o primeiro período da história de formação docente no Brasil. Mesmo que tal dispositivo não se ocupe de habilitações específicas por área do conhecimento, pressupomos que as diretrizes iniciais para o «preparo» do exercício da docência no Brasil imprimam uma certa identidade às futuras diretrizes, que viriam a instruir sobre formação de professores para o ensino de Matemática.

¹Processo 138954/2019-4, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq], Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, Brasil.

Assim sendo, tendo em vista as constantes reformas curriculares que têm sido impostas no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, especialmente acerca da formação de professores da educação básica e, em especial, de Matemática, julgamos que esta investigação se justifica por oferecer informações históricas sobre as diretrizes de formação de professores de Matemática no Brasil.

Esperamos que as discussões mobilizadas neste artigo contribuam, de alguma forma, para o debate histórico sobre a formação de professores que ensinam Matemática, principalmente por um viés curricular, tendo em vista a multiplicidade de perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas que apresenta, especialmente, em Educação Matemática (Taveira, 2022).

(Diretrizes e Reformas) Curriculares

Pelo fato de algumas expressões assumirem centralidade nesta investigação, cremos ser pertinente pontuar inteligivelmente nossas compreensões sobre elas, quais sejam: Diretrizes Curriculares e reformas curriculares. Por Diretrizes Curriculares, nesta investigação, entendemos o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que, ao longo da história, orientam/orientaram as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação curriculares nas propostas de formação de professores de Matemática, podendo ser expressas por diversas formas, inclusive por um currículo prescrito (Goodson, 1995).

Já por reformas curriculares – compreendidas nesta investigação como uma das dimensões de uma Reforma Educacional – entendemos como movimentos que constantemente tem alterado o cenário educacional no Brasil e no mundo e que ganham mais força com a mudança no quadro governamental.

Podemos observar, cotidianamente, que propostas curriculares seja nos currículos escolares quanto às disciplinas, seja na formação de professores ou em outras instâncias, sofrem alterações de acordo com aqueles que assumem status de organização e coordenação de sistemas de ensinos em diversos níveis, seja Municipal, Regional, Estadual, Nacional e Internacional, ou seja, governo. Como exemplo, Silva (2018) lista um conjunto de ações que, segundo a autora, caracterizam medidas de reformas neoliberais na Educação brasileira.

Em concordância com Silva, Souza afirma que «as noções de reforma estão ligadas ao progresso da sociedade, mas há um sério problema com as reformas mais contemporâneas, calcadas em princípios do individualismo liberal» (2003, p. 24). Contrapondo a ideia de que um movimento de reforma sempre carrega em seu bojo a ideia de progresso, Candau (2013) nos alerta que quando nos deparamos com um movimento de reforma, um dos primeiros desafios a ser desmistificado é o de que necessariamente este movimento tem um caráter de ‘novidade’ e/ou ‘avanço’.

Ao cruzar as temáticas das reformas curriculares com a formação de professores, Carvalho e Espindola afirmam que «a ampliação da carga horária de atividades prática

representa uma estratégia de esvaziamento da base teórica dos cursos de formação de professores» (2019, p. 12). Estratégia que vai de encontro com os interesses [econômicos e políticos] dos grupos² que constantemente tem se ‘preocupado’ com a formação de professores via reformas curriculares. Neste sentido, a «política de formação de professores vem, portanto, ao longo dos anos, efetivando-se com o objetivo de garantir a manutenção e ampliação de um modelo social, político e econômico perverso» (Carvalho e Espindola, 2019, p. 12-13).

Ao deixarmos inteligível nosso entendimento sobre reformas curriculares, passamos agora a discussões da literatura que apresentam em seu escopo contribuições históricas sobre a formação de professores para a docência em Matemática no Brasil, como forma de ilustrar as discussões da literatura sobre este tema.

Discussões históricas sobre a formação de professores para ensinar Matemática no Brasil

Arlete de Jesus Brito, Maria Ângela Miorim e Ana Cristina Ferreira apresentam a organização do livro intitulado *Histórias de formação de professores: a docência da matemática no Brasil* (Brito e outros, 2018), uma obra que reúne valiosos textos para estudos sobre a História da Educação Matemática brasileira.

Assim o sendo, tomaremos como referencial teórico desta investigação algumas produções presentes na coletânea anteriormente citada. Tais contribuições se farão pertinentes nas discussões e colaboram, sobremaneira, com informações, compreensões e entendimentos sobre a história da docência em Matemática no Brasil.

Nesse sentido, antes de iniciar com as contribuições, salientamos que Brito e Miorim (2018) nos chama a atenção para o fato de que muito antes da década de noventa, já se podia encontrar textos que relatassem a história da formação de professores que ensinavam Matemática no Brasil, citando alguns exemplos clássicos publicados na literatura como Martins (1984).

Em seu texto, Soares (2018) busca, a partir de análises sobre duas reformas ocorridas no Império do Brasil oitocentista, realizadas por Couto Ferraz a partir de 1854 e por Leôncio de Carvalho em 1879, auxiliar na compreensão do processo de profissionalização do magistério iniciado no Brasil. Tomando por base um trabalho da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1933, a autora apresenta um exemplo de como eram as aulas de Aritmética no Ensino Mútuo, método utilizado nas Escolas Normais e Escolas de Primeiras Letras, ao qual segue uma figura com os conteúdos a serem trabalhados:

²Quanto a esses grupos nos referimos aos reformadores empresariais da educação, segundo Freitas (2014).

Figura 1

Conteúdos de Aritmética do Ensino Mútuo

LEITURA DE ARITMÉTICA NAS AULAS DE ENSINO-MÚTUO			
O B J E T O S	P A R A S	C L A S S E S	ARITMÉTICA
1.	"	1.a	Numero digitos.
2.	"	2.a	Combinção de dezenas.
3.	"	3.a	Ditas de centenas.
4.	"	4.a	Ditas de milhares.
5.	"	5.a	Ditas de dezenas de milhares.
6.	"	6.a	Ditas de centenas de milhares.
7.	"	7.a	Taboadas de sommar, e diminuir.
8.	"	8.a	Ditas de multiplicar, e dividir.
9.	"	9.a	Formula de addição, e subtração.
10.	"	10.a	Ditas de multiplicação.
11.	"	11.a	Ditas de divisao.
12.	"	12.a	Fracções ordinárias.
13.	"	13.a	Ditas decimaes.
14.	"	14.a	Proporções.
15.	"	15.a	Alguns Problemas de fácil resolução adaptados à capacidade dos meninos
16.	"	16.a	Geometria Pratica.
			Rio de Janeiro 13 de julho de 1833. Francisco Joaquim Nogueira das Neves. Felizardo Joaquim da Silva Moraes.

Fonte: Soares (2018, p. 32)

Ao longo de seu trabalho, Soares (2018) oferece fragmentos interessantes da história da docência em Matemática do Brasil oitocentista, apresentando exemplos de provas realizadas em concursos para contratação de professores no Rio de Janeiro, durante a Reforma de Couto Ferraz, na qual exemplificamos a seguir (Figura 2)

Em suas considerações finais, Soares (2018) relembra que enquanto disciplina, a Matemática nos séculos XVIII e XIX foi ensinada como matérias separadas, tendo se estendido assim até o século XX. Ademais, considerou em seus estudos o conteúdo das provas de Aritmética e de Pesos e Medidas (ou Metrologia) para a seleção do professor que iria atuar no ensino elementar de primeiras letras como algo diretamente ligado ao que hoje compreendemos como professor/a de Matemática.

Figura 2*Pareceres de Provas Escritas e Oraís de Aritmética do Ano de 1867*

Candidato	Prova escrita	Prova oral
Antônio José Marques	Soube fazer a redução como provou com o exemplo; porém não tem methodo nem clareza na exposição.	Não soube igualar as casas decimais para fazer a divisão.
Antônio Pinto Netto Caldeira	Mostra saber fazer a operação, mas não satisfaz na exposição da regra.	Não soube dizer quando é que a dízima é finita.
João Carlos Thompson Junior	Sabe fazer a operação, como prova pelo exemplo mas não tem methodo em expor a regra.	Não soube demonstrar como a ordem dos factores não altera o producto. Disse que a quantidade des contínua é a que <i>faz crescer o todo.</i> (grifo da banca)

Fonte: Excerto de Soares (2018, p. 38)

A autora afirma ainda que, tendo em vista que uma listagem das temáticas que constavam no ensino de Primeiras Letras fora estabelecida só em 1827, e que, especificamente no ensino de Matemática, poderia ser caracterizado como androcêntrico³ (Peralta, 2022). Essa caracterização se dá, sobretudo, pois a Lei de Primeiras Letras «se referia às quatro operações de aritmética, à prática de quebrados (frações), decimais e proporções e às noções mais gerais de geometria prática. As mulheres deveriam se limitar à aprendizagem das quatro operações» (Soares, 2018, p. 46).

Tal distinção também é observada a partir do trabalho de Carvalho dos Santos (2018), ao investigar a formação e práticas de professores da primeira Escola Normal criada no Brasil, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. A autora, ao apresentar um quadro que detalha os três anos do curso, a primeira, segunda e terceira cadeira, bem como as matérias de ensino da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1869, distinguindo quais matérias de ensino, especialmente na segunda cadeira de cada ano, eram respectivas para alunas e alunos. Damos destaque para o que constava de recomendação para as alunas, na segunda cadeira do terceiro ano: «Aplicações de arithmetica⁴, desenho linear apropriado ao sexo feminino» (Carvalho, 2018, p. 62).

3 Peralta (2022) se fundamenta em Fraser (2001, p. 260) para compreender o androcentrismo como «a construção autoritária de normas que privilegiam características associadas com a masculinidade»

4 A palavra Aritmética está grafada de acordo com a norma vigente da Língua Portuguesa à época.

Além dos trabalhos de Soares (2018) e Carvalho (2018), destacamos também as contribuições de Martins-Salandim (2018) ao realizar uma cartografia da formação de professores que ensinam Matemática no interior do Estado de São Paulo na década de 1960, por meio de um mapeamento dos cursos de Licenciatura em Matemática. Neste interessante trabalho, é possível observar a expansão de tais cursos no interior do Estado de São Paulo, o que muito nos diz sobre a história da docência em Matemática nesta região do Brasil, especialmente numa perspectiva cartográfica.

Além destes brilhantes trabalhos que perpassam as diversas reformas curriculares que fazem parte da História da Educação Matemática no Brasil, destacamos o trabalho de Silva e Manrique (2015) ao realizarem um estudo das diretrizes curriculares para os cursos de Matemática, contrapondo a modalidade Licenciatura à modalidade Bacharelado, com foco especial na primeira.

Além dos estudos de Silva e Manrique (2015) sobre as reformas curriculares para a formação de professores de Matemática, destacam-se, sobremaneira, as discussões presentes em Peralta (2019) e Peralta e outros (2018). Na primeira, é possível encontrar discussões sobre o Currículo de Matemática nas principais reformas curriculares do século passado, tendo início em 1930 com a Reforma Francisco Campos. Já na segunda, é possível observar relatos de professoras/es de Matemática que vivenciaram algumas das principais reformas curriculares do século passado, mais especificamente sobre a forma como os professores de Matemática foram envolvidos/considerados nestes movimentos de reformas.

Ressaltamos ainda que, nos trabalhos anteriores, foram tomados movimentos de reformas a partir de 1931, quando pela primeira vez as disciplinas Aritmética, Álgebra e Geometria foram unificadas na disciplina Matemática. Por conseguinte, destacamos que, como o foco desta investigação se dá nas diretrizes curriculares que podem ser interpretadas como orientadoras na formação de professores para a docência em Matemática, adotamos o que fora suposto por Saviani (2009), sendo na Lei de Primeiras Letras, em 1827, a primeira vez em que, oficialmente, houve uma preocupação sobre a formação de professores para oferecer instrução à população.

Considerações Metodológicas

Em termos metodológicos, ressaltamos que esta investigação adota a pesquisa bibliográfica e documental (Cellard, 2008), numa abordagem qualitativa interpretativa, realizando uma análise de material bibliográfico e documental que se referem a Diretrizes Curriculares para a formação de professores desde o século XIX no Brasil, bem como documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura [MEC] referentes aos documentos representativos das reformas curriculares.

Ao tratarmos os documentos legais em termos de currículos prescritos (Goodson, 1995), tomamos algumas contribuições metodológicas, principalmente os dois

movimentos de análise em Tavares e Martins (2019). Nesse sentido, a presente investigação se comporá de duas etapas, a saber:

Etapa 01). Levantamento bibliográfico e documental: Os dados serão constituídos: i) levantamento da literatura que registre trajetória da formação de professores no Brasil, iniciando com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, e culminando com a proposta atual do MEC para uma política nacional de formação docente; ii) levantamento de documentos que exerceram/exercem funções de diretrizes curriculares para formação de professores (currículos prescritos, documentos e diretrizes de implantação e de reformas curriculares, Deliberações, Pareceres, Legislações);

Etapa 02). Numa segunda fase do procedimento metodológico será feito um exercício de identificar, no arcabouço documental e bibliográfico constituído, movimentos de reformas e/ou de implantações de novas diretrizes curriculares para formação de professores de Matemática.

Destarte, apresentamos a seguir os principais movimentos de reformas curriculares, com destaque para as diretrizes de formação de professores e algumas contribuições teóricas buscando fomentar discussões sobre a perspectiva da formação de professores de Matemática presentes nestas reformas.

Resultados

Lei de Primeiras Letras - 1827

Segundo Santos (2011), a Lei de 15 de outubro de 1827 pode ser considerada a Primeira Lei Geral Brasileira do Ensino Elementar. A partir dela, diversos atos realizados foram significativos para a educação brasileira da época, especialmente o Ato Adicional de 1834, que incumbiu as províncias da época a oferecer formação para profissionais atuarem na docência nas Escolas de Primeiras Letras a partir de um modelo formativo importado da Europa, bem como a metodologia em que esses profissionais deverão ser formados, o Ensino Mútuo, como consta no excerto da legislação da época:

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritá e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos

á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.⁵ (Câmara dos Deputados, 1827)

Observamos que no Art. 6º, em termos do que popularmente conhecemos como conteúdos curriculares de Matemática, destacam-se as quatro operações básicas, números decimais, proporções e geometria. Portanto, tendo em vista estes temas, tomados como conteúdos curriculares no documento oficial da Reforma de 1827, acreditamos que os profissionais incumbidos de ensinar Matemática eram formados para ensinar especificamente estes conteúdos. Contudo, vale destacar o quanto o ensino de Matemática se mostrava androcêntrico nesta reforma, como aponta e problematiza Peralta (2022).

Reforma Francisco Campos - 1931

Iniciada em 1931 e «finalizada» em 1932 pelo então Ministro da Educação a Reforma de 1931 foi responsável por uma espécie de modernização do ensino básico, oferecendo organicidade ao quadro estrutural do ensino secundário (Dallabrida, 2009).

Em termos legais, segundo Romanelli (1978), Aranha (2002) e Santos (2003), a Reforma de 1931 foi apresentada como um conjunto de decretos, a saber: Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

Destacamos, na legislação que trata sobre tal reforma, especificamente no Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, os Artigos 88º ao 91º, por oferecerem as diretrizes para o exercício da profissão, bem como itinerário formativo, sendo que, já aparecia como obrigatoriedade para lecionar formação em Pedagogia geral e em metodologia de disciplinas específicas, como especifica o Art. 88º.

Reforma Gustavo Capanema - 1942

Reconhecida por instituir as Leis Orgânicas do Ensino, a Reforma de – que teve início em – 1942 pode ser compreendida em dois momentos principais. O primeiro deles diz respeito a publicação de quatro decretos-lei, a saber: Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro

⁵ A citação apresenta o excerto da lei, grafada de acordo com a norma da Língua Portuguesa vigente à época.

anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943⁶, que reformou o ensino comercial.

Já o segundo momento diz respeito a publicação, já em 1946, de mais quatro decretos-lei, sendo eles: Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946⁷, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946⁸, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº. 8.621 e n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946⁹, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Decreto-lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946¹⁰, que organizou o ensino agrícola.

Dallabrida (2014) e Almeida e Housome (2018) concordam que tal reforma além de legitimar um projeto curricular rígido e autoritário, defendia também uma cultura escolar que corroborava com uma espécie de nacionalismo autoritário.

Quanto à formação de professores, tendo em vista a diversidade de legislações que compõem a Reforma de 1942, tomaremos com base o Decreto-lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, e em seu septuagésimo nono artigo estabelece preceitos para a constituição do corpo docente em cada estabelecimento do ensino secundário.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1961

Reconhecida na literatura especializada como a primeira LDB, a Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961, responsável por resguardar juridicamente a Reforma de 1961 e estabelecer, pela primeira vez as diretrizes e bases da educação nacional em todo o território brasileiro.

Entretanto, o projeto de lei que culminou com a promulgação do dispositivo legal da primeira LDB fora proposto, inicialmente, em 1948 pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani. Segundo Montalvão (2010), a demora na aprovação do projeto de lei expõe claramente a lentidão do legislativo em decidir sobre temas de maior importância e complexidade para o cenário nacional.

Nesse cenário, é possível encontrar nas contribuições de Monteiro (2007), Montalvão (2010) e Gomes e Silva (2012) discussões, informações e fragmentos deste conflituoso processo, iniciado em 1948. Como se trata de uma base, aparecem explícitos, pela primeira vez, orientações mínimas sobre a formação de professores, propostas especialmente entre o Art. 52º e 59º, com exceção do 58º que fora retirado.

6 Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Brasil.

7 Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Brasil.

8 Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, Brasil.

9 Decretos-lei nº. 8.621 e n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946, Brasil.

10 Decreto-lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1971

Realizada no período da história do Brasil correspondido a Ditadura Militar, a Reforma de 1971 é marcada pela inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica nas orientações educacionais. Conhecida como segunda LDB, a Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971 foi responsável, em termos de organização do sistema educacional brasileiro, pela criação do curso de primeiro grau, que se originou a partir da junção ao que anteriormente eram denominados cursos primário e ginásial.

Oliveira (2012) e Queiróz (2013) denunciam o caráter ditador e regrado imposto pela Reforma de 1971, que serviu, sobremaneira, para alimentar os interesses tanto da indústria quanto do grande capital resguardado pelo poder militar.

Em termos de formação de professores, destacamos as prescrições presentes em algumas orientações sobre a organização e a formação exigida à época para a atuação na docência em Educação Básica (Brasil, 1971), principalmente os artigos: 29º, 30º, 31º, 32º, 33º, 39º e 40º. Vale destacar que neste período histórico, o Brasil ainda estava sob o regime da ditadura militar.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente conhecida como LDB, é a mais recente legislação que oferece subsídios jurídicos sobre as bases e diretrizes gerais da Educação brasileira. A partir dela, muitas políticas públicas, formas de organicidade, projetos educacionais em larga escala, e parâmetros foram elaborados e influenciaram sobremaneira o sistema educacional brasileiro nas últimas décadas.

Em termos de formação de professores de Matemática, podemos citar legalmente: Art. 61º - 67º (Brasil, 1996), que discorrem sobre os profissionais da Educação, ao qual se incluem as professoras e professores de Matemática; o histórico de tentativas de instituição de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, a partir do Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (Brasil, 2001), da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005, da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, do Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e, particularmente, do Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Brasil, 2001), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mais recentemente, aprovada em dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 (Ministério da Educação, 2019), define diretrizes curriculares a nível nacional especificamente para a formação inicial de professores da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além desta legislação sobre a normativa específica para

a formação inicial, destaca-se também que fora publicada, em outubro de 2020, normativas específicas para a formação continuada. Tais normativas têm fomentado diversas discussões na comunidade acadêmica brasileira preocupada com a formação de professores e, neste artigo, nós propomos a fazer coro a estas discussões realizando um panorama das diretrizes para a formação de professores de Matemática nas principais reformas curriculares registradas pela literatura da História da Educação brasileira.

Discussões e Apontamentos

Tendo traçado esse panorama de reformas — que insistimos aqui ser uma forma cronológica — é possível observar o que se preconizava na formação de quem iria atuar na docência em Matemática. Desde a Reforma de 1827, que exigia que os professores arcassem com sua própria formação em uma metodologia determinada pela reforma — o Ensino Mútuo — que, em termos de Matemática, por muito tempo fora responsável por explicitamente apresentar e defender distinção entre gêneros, o que pode ser confirmado em Gonçalves (2016) e Santos (2011). O que muitos chamam hoje de conteúdos curriculares de Matemática, basicamente, na Reforma de 1827, constituía-se como o que hoje é possível encontrar denominado como Matemática Básica.

Quanto à Reforma de 1931, além de ter marcado a junção de três disciplinas em uma só, denominada Matemática, também, segundo Peralta (2019), passou a fazer parte de todas as séries do ensino secundário 1.º ciclo — o curso fundamental — e em algumas das séries do 2.º ciclo — o curso complementar.

A Reforma de 1942, mantendo a nomenclatura Matemática, delegava que os programas das disciplinas escolares deveriam ser «simples, claros e flexíveis», devendo pontuar, para cada programa, «o sumário da matéria e as diretrizes essenciais» (Brasil, 1942, Art. 18º). Contudo, é possível encontrar, nas contribuições de Pietropaolo (1999), discussões sobre o fato de o que chamou de princípios para o ensino de Matemática eram indicadas em conjunto com as demais disciplinas.

Especialmente a Reforma de 1961 marca um importante movimento na Educação Matemática brasileira: o Movimento da Matemática Moderna (Rodrigues, 2008). Além disso, pela primeira vez, treze anos após a sua proposição, uma normativa jurídica única oferece bases para a Educação nacional. Assim, por se tratar de uma base, é possível observar, na legislação correspondente, um conjunto de normativas que, ao nosso ver, constituem diretrizes para a formação de professores, inclusive de Matemática.

O caráter ditatorial da Reforma de 1971 remonta ao período vivido pelo país em sua promulgação. Além disso, a perspectiva servil adotada nas políticas educacionais desta reforma condicionava o ensino de Matemática à produção industrial, explicitamente

(Peralta, 2019; Matheus, 2007).

Por fim, a Reforma de 1996 foi primordial para todas as políticas e propostas de formação de professores, como vimos na seção anterior, pois foi a partir dela que todas as diretrizes para os mais diversos nichos do sistema educacional brasileiro começaram a ser implementadas. As mais recentes, e que merecem total atenção da comunidade da Educação Matemática preocupada com a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, foram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação (Ministério da Educação, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação Continuada (Ministério da Educação, 2020), pois estabeleceram competências e habilidades para a formação de professores e estão sendo fortemente contestadas e repudiadas por sociedades e comunidades científicas (ANFOPE, 2019; ANPEd, 2019; SBEM, 2022).

A partir destas considerações, observando cada reforma abordada nesta investigação, é possível e passível considerar que questões ligadas à história da formação de professores que ensinam Matemática perpassam todas as instâncias das reformas: desde a organização dos níveis de ensino, passando pelos conteúdos curriculares e sua forma de apresentação/abordagem, sendo listada, tripartite – Aritmética, Álgebra e Geometria – ou, como aceitamos na atualidade, como disciplina escolar nominada Matemática, ou até mesmo ao exigir requisitos para atuar na docência em Matemática, esses aspectos ligados, diretamente à relação formação de professores – docência em Matemática, contribuem significativamente para as compreensões, investigações e para os estudos em Educação Matemática, especialmente numa abordagem curricular.

Considerações Finais

Ressaltamos que existe, na literatura especializada, a descrição de outros movimentos de reformas considerados na História da Educação no Brasil, realizados principalmente entre a Reforma de 1829 e a Reforma de 1931, mas que, tendo em vista o interesse desta investigação, não foram considerados. Contudo, não podemos deixar de citar a Reforma de 1951 que, tendo em vista que não encontramos na íntegra a Portaria Ministerial de 1951, que balizou tal reforma e a proposição dos programas mínimos, não fora considerada nesta investigação e deixamos, portanto, como possibilidade de aprofundamento de estudos e investigações sobre a formação de professores e a docência em Matemática no Brasil.

Outrossim, esperamos que este artigo seja um convite a revisitar o debate curricular sobre a formação de professores e a docência em Matemática no Brasil, tendo em vista, principalmente, a proposição da BNC – Formação e da BNC – Formação Continuada e das atuais e sorrteiras políticas de caráter neoliberal, registradas na literatura, que cada vez mais têm tomado conta das políticas públicas educacionais brasileiras.

Por fim, tendo revisitado na história alguns importantes momentos de reformas curriculares visando à formação para a docência em Matemática no Brasil, as atuais produções e discussões realizadas no âmbito da Educação Matemática e tendo em vista as atuais recomendações normativas para a formação de professores da Educação Básica no território brasileiro, consideramos urgente fomentar na formação – inicial e continuada – de professores que ensinam Matemática um programa formativo relacionado às questões de diversidade, tão presentes hoje na opinião pública e nas discussões contemporâneas da Educação Matemática, como àquelas relacionadas as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, que merecem escopo e espaços nos processos e projetos formativos que ocorrem no âmbito da Educação Matemática, mais especificamente na formação de professores para a docência em Matemática, para que não corramos o risco de termos novamente um Currículo de Matemática produtor e reprodutor de injustiças sociais, como se tinha, por exemplo, na androcêntrica Reforma de 1827 (Peralta, 2022).

Referências

- Almeida, M., e Housome, Y. (2018). As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. *Revista Ensaio*, 20, 1-25, e9723. <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001025>
- ANPEd, *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. (2019). Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Website: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>
- ANFOPE, *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. (2019). BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Website: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>
- Aranha, M. (2002). *História da Educação*. Editora Moderna.
- Brito, A., e Miorim, M. (2018). Para início de história. Em A. Brito, M. Miorim, e A. Ferreira, (Orgs.). *História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil* (pp. 7-18). Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Brito, A., Miorim, M., e Ferreira, A. (2018) (Orgs.). *História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil*. Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Câmara dos Deputados. (1827, 15 de outubro). Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

- Câmara dos Deputados. (1942, 9 de abril). Decreto-lei nº. 4.244. *Lei orgânica do ensino secundário*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Câmara dos Deputados. (1961, 20 de dezembro). Lei nº 4.024. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Câmara dos Deputados. (1971, 11 de agosto). Lei nº 5.692. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Câmara dos Deputados. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394. *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Candau, V. (2013). Reformas Educacionais hoje na América Latina. Em A. Barbosa (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas* (pp. 29-42). Editora Papirus.
- Carvalho, C., e Espindola, M. (2019). As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. *Revista HISTEDBR*, 19, 1-15, e019059. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654652>
- Carvalho, K. (2018). Formação de professores e práticas aritméticas nas Escolas Normal e Primária da Província do Rio de Janeiro. Em A. Brito, M. Miorim, e A. Ferreira (Orgs.). *História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil* (pp. 51-76). Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. Em J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer e A. Pires (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295-316). Editora Vozes.
- Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. (1932, 4 de abril). Decreto nº 21.241. *Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>
- Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2), 185-191. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>
- Dallabrida, N. (2014). O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *Perspectiva*, 32(2), 407-427. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p407>
- Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. Em J. Sousa (Ed) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. (p. 245-282). Editora da Universidade de Brasília.

- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114. <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>
- Gomes, M., e Silva, C. (2012). O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961). *Educação e Fronteiras*, 2(4), 62-79. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1558>
- Gonçalves, C. (2016). *Escola de primeiras letras: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Editora Vozes.
- Martins, M. (1984). *Estudo da evolução do ensino secundário no Brasil e no Paraná, em ênfase na disciplina de matemática*. Universidade Federal do Paraná.
- Martins-Salandim, M. (2018). Uma cartografia da formação de professores que ensinam matemática: o interior do estado de São Paulo na década de 1960. Em A. Brito, M. Miorim, e A. Ferreira (Orgs.). *História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil*. (pp. 169-194). Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Matheus, M. (2007). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG*, 15(1), 77-87. <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>
- Ministério da Educação. (2019, 20 de dezembro). Resolução CNE/CP nº 2. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2020, 27 de outubro). Resolução CNE/CP nº 1. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192
- Montalvão, S. (2010). A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. *Revista Mosaico*, 2(3), 21-39. <https://doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.62786>
- Monteiro, N. (2007). *O Brasil de Clóvis Salgado*. Museu Histórico Abílio Barreto.
- Oliveira, S. (2012). A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). *Ensino de Sociologia em Debate*, 2(1), 1-20.
- Peralta, D. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Appris.

- Peralta, D. (2022). Mulheres, matemática e a proposta curricular das «escolas de primeiras letras»: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. *Ciência & Educação*, 28, e22016. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220016>
- Peralta, D., Neves da Silva, J., e Pacheco, J. (2018). A Racionalidade Subjacente em Processos de Implantações Curriculares: um Olhar Habermasiano sobre Relatos de Professores de Matemática. *Educação em Revista*, 19, 33-52. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.03.p33>
- Pietropaolo, R. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: uma análise dos pareceres*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Queirós, V. (2013). *Lei nº 5692/1971 e o Ensino de 1º grau: concepções e representações*. XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Brasil.
- Rodrigues, W. (2008). Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, 8(25), 583-613. <https://doi.org/10.7213/rde.v8i25.3724>
- Romanelli, O. (1978). *História da educação no Brasil 1930-73*. Editora Vozes.
- Santos, M. (2003). *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Autores Associados.
- Santos, M. (2011). *A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil 1757-1827*. Universidade Federal do Sergipe.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Silva, J. (2018). Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 10(2), 199-213. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>
- Silva, S., e Manrique, A. (2015). Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. *Ciência & Educação*, 21(3), 623-635. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030007>
- Soares, F. (2018). Ensino de matemática e docência nos oitocentos. Em A. Brito, M. Miorim, e A. Ferreira (Orgs.). *História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil*. (p. 19-50). Editora da Universidade Federal da Bahia.
- SBEM, *Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. (2022). Posição da SBEM sobre Texto Referência - BNCC e Diretrizes para formação de professores da Educação Básica. Website. <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/noticias/873-posicao-da-sociedade-brasileira-de-educacao-matematica-sbem-sobre-o-texto-referencia-diretrizes-curriculares-nacionais-e-base-nacional-comum-para-a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica>
- Souza, A. (2003). Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar.

Educar, 22, 17-49. <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>

Tavares, F., e Martins, C. (2019). Study of prescribed curricular documents: (de)composing na investigation methodology. *Educar em Revista*, 35(78), 225-241. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69522>

Taveira, F. (2022). Os Referenciais do Campo do Currículo presentes nas Produções de Dossiês Temáticos em Periódicos de Educação Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 12(1), 236-256. <https://doi.org/10.37001/ripem.v12i1.2852>