

DOSSIÊ – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL: PERCURSOS, FONTES E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Entre ábacos, lavouras, professoras e . . . : emaranhamentos da educação matemática em classes multisseriadas gaúchas (1970-2000)

Between abacuses, crops, teachers and . . . : entanglements of mathematics education in Rio Grande do Sul's multigrade classrooms (1970-2000)

Entre ábacos, labranzas, profesoras y . . . : enredos de la educación matemática en clases multigrado gaúchas (1970-2000)

Iasmim Martins Noro¹  e Heloisa da Silva² 

Resumo

O artigo investiga os emaranhamentos material-discursivos nas práticas pedagógicas e na educação matemática em classes multisseriadas do Rio Grande do Sul (1970-2000), com base em Michel Foucault e Karen Barad. A pesquisa utiliza História Oral Temática, analisando narrativas de professoras de escolas do campo da região central do estado. Os resultados evidenciavam que o campo não era apenas cenário, mas agente na cultura escolar, enfrentando a precariedade com ação comunitária e resistência docente. A educação matemática, nessas classes, articulava-se à materialidade rural, incorporando saberes da lavoura e objetos do cotidiano ao currículo. A formação das docentes, aliada à inventividade na produção artesanal de recursos didáticos, operou a reconfiguração de traumas escolares e a implementação de uma micropolítica voltada à inclusão. Conclui-se que a escola multisseriada configura-se como território de potência pedagógica, onde o emaranhamento entre o mundo do campo e a prática docente materializa a produção de significados matemáticos.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação do Campo; História Oral; Emaranhamentos Material-Discursivos; Classes Multisseriadas.

Abstract

This article investigates the material-discursive entanglements in pedagogical practices and mathematics education in multigrade classrooms in Rio Grande do Sul (1970–2000), based on the work of Michel Foucault and Karen Barad. The research uses Thematic Oral History, analyzing narratives from teachers in rural schools in the central region of the state. The results showed that the countryside was not only a setting but also an agent in school culture, confronting precariousness with community action and teacher resistance. Mathematics education in these classrooms was articulated with rural materiality, incorporating knowledge from agriculture and everyday objects into the curriculum. The teachers' training, combined with inventiveness in the artisanal production of teaching resources, reconfigured school traumas and implemented a micropolitics focused on inclusion. It concludes that the multigrade school is configured as a territory of pedagogical potential, where the entanglement between the country world and teaching practice materializes the production of mathematical meanings.

Keywords: Mathematics Education; Rural Education; Oral History; Material-Discursive Entanglements; Multigrade Classrooms.

Resumen

Este artículo investiga los entrelazamientos material-discursivos en las prácticas pedagógicas y la educación matemática en aulas multigrado en Rio Grande do Sul (1970-2000), con base en el trabajo de Michel Foucault y Karen Barad. La investigación utiliza la Historia Oral Temática, analizando narrativas de docentes en escuelas rurales en la región central del estado. Los resultados mostraron que el campo no solo era un escenario sino también un agente en la cultura escolar, confrontando la precariedad con la acción comunitaria y la resistencia docente. La educación matemática en estas aulas se articuló con la materialidad rural, incorporando conocimientos de la agricultura y objetos cotidianos al currículo. La formación docente, combinada con la inventiva en la producción artesanal de recursos didáticos, reconfiguró los traumas escolares e implementó una micropolítica centrada en la inclusión. Concluye que la escuela multigrado se configura como un territorio de potencial pedagógico, donde el entrelazamiento entre el mundo del campo y la práctica docente materializa la producción de significados matemáticos.

Palabras clave: Educación Matemática; Educación del Campo; Historia Oral; Enmarañamientos Material-Discursivos; Aulas Multigrado.

¹ SEDUC/SP, Praia Grande, São Paulo, Brasil . E-mail: iasmim.noro@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (Unesp) , Rio Claro, São Paulo, Brasil . E-mail: heloisa.silva1@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um recorte da tese de doutorado da primeira autora, que investigou a história da educação matemática e do ensino da álgebra nos últimos 50 anos na região central do Rio Grande do Sul (Noro, 2025). Nosso objetivo aqui é investigar os emaranhamentos material-discursivos¹ que constituem práticas pedagógicas e educação matemática em classes multisseriadas do Rio Grande do Sul (1970-2000). A partir das entrevistas produzidas com a História Oral Temática, analisamos as narrativas de professoras que atuaram nessas turmas, interrogando como o território do campo, a materialidade da escola e os saberes docentes se articulam na produção de significados matemáticos no contexto rural gaúcho.

Historicamente, as classes multisseriadas no Brasil foram estabelecidas como uma resposta à dispersão demográfica, remontando ao período colonial, mas consolidando-se no século XX como a principal forma de garantir o acesso à instrução em áreas rurais. No entanto, acreditamos ser fundamental diferenciar a educação realizada nesses espaços de uma simples “instrução no campo”. Como aponta Fernandes & Coutinho (2021), a Educação do Campo constitui-se como um fenômeno político e pedagógico que nasce das lutas dos movimentos sociais. Em nosso trabalho, assumimos que ela se contrapõe à lógica de uma educação meramente “transplantada” da cidade, reivindicando que os processos de educação matemática dialoguem com as diferenças e territorialidades.

Apesar de sua relevância social, as classes multisseriadas enfrentaram, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), um processo de tensionamento. Sob a influência de diretrizes neoliberais, as políticas educacionais brasileiras passaram a privilegiar a nucleação e o fechamento de escolas rurais sob o argumento de eficiência administrativa (Janata; Anhaia, 2015). Esse cenário de transição mostra um cotidiano escolar em que as professoras precisavam reinventar a educação matemática, implicando-a à materialidade do campo diante da precariedade de recursos e da complexidade de atender diferentes níveis de aprendizagem em um mesmo espaço-tempo.

Para dar conta dessa complexidade, ancoramos nossas análises em aproximações teóricas que dialogam com a microfísica do poder de Michel Foucault e o realismo agencial de Karen Barad. Essa lente opera um corte agencial que desloca as práticas pedagógicas de ações isoladas de sujeitos para fenômenos em *intra-ação*, em que corpos, discursos e materiais se constituem mutuamente. Ao cruzar essas perspectivas, buscamos visibilizar como a agência da matéria e as relações de poder se emaranham na produção de conhecimentos matemáticos, oferecendo uma leitura que reconhece a vitalidade dos recursos e dos territórios rurais.

Nesse contexto, as práticas dessas docentes não eram apenas respostas técnicas, mas fenômenos emergentes onde a resistência docente, a materialidade do campo e a cultura escolar se constituíam mutuamente. Segundo Viñao (1995), as culturas escolares compreendem o conjunto de ritos, costumes e práticas que ganham regularidade e produzem modos de agir específicos. Difrutando essa perspectiva com Barad (2007), essa dinâmica indica que cultura e natureza não são instâncias separadas, mas emaranhamentos onde a materialidade do território co-constitui os ritos e as subjetividades. Investigar a educação matemática nessas instituições permite-nos ler os modos como o poder e o saber se articulavam nos emaranhamentos de mulheres que, de forma invisibilizada, sustentaram - na *intra-ação* com o território - a educação pública no interior do Rio Grande do Sul por meio de suas resistências e inventividades.

¹ O conceito de emaranhamentos material-discursivos, fundamentado no realismo agencial de Karen Barad (2007), pressupõe que o discurso (o que se diz, as normas, o currículo) e a matéria (o espaço físico, os objetos, o território) não são entidades separadas que interagem entre si, mas componentes que se constituem mutuamente através de suas relações. Nesta pesquisa, o termo destaca que a prática pedagógica não é apenas uma ação humana, mas um fenômeno que emerge da relação inseparável entre as professoras, as crianças, os saberes da lavoura, os recursos didáticos e o próprio território do campo.

2. HISTÓRIA ORAL E POLÍTICA DE NARRATIVIDADE NA PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA SENSÍVEL

Em Noro (2025), nos pautamos na História Oral (HO) como principal referencial teórico-metodológico para produzir as narrativas a partir de entrevistas com professoras. Para nós, a HO trata-se de um modo de produzir narrativas, registrá-las, estudá-las e disponibilizá-las. As narrativas por sua vez mobilizam significados, sentidos e perspectivas, atuando como “veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida” (Garnica, 2014, p. 58). Por outro lado, ao assumirmos essas narrativas como uma política de narrativa, buscamos interpelar a diversidade e a pluralidade de vozes no campo da Educação Matemática, conferindo visibilidade ao que se produz nos emaranhamentos entre sujeitos e território (Silva & Souza, 2023).

Ao buscarmos habitar o horizonte complexo e, por vezes, caótico da formação e atuação de professoras e professores brasileiros em diferentes tempos e espaços, nossa pesquisa tem exercitado o “permanecer com o problema” (Haraway, 2016; Silva & Souza, 2023). Como afirmaram Silva & Souza (2023, p. 25):

[...] permanecer com o problema em investigações sobre e ações para a formação de professores requer a inclusão de problematizações sobre práticas que promovem/promoveram ou resultam/resultaram em fracassos e injustiças, como também o que constituíram essas práticas; requer nossa atenção especial, como pesquisadores e educadores, às dimensões epistemológicas, éticas e políticas da Educação e Educação Matemática.

Ao longo de nossa trajetória na pesquisa sobre a História da Educação Matemática brasileira, temos observado que a HO tem permitido identificar processos e trajetórias que escapam aos registros usuais. Temos destacado que sua abordagem nos permite mapear condições variadas em que as formações e as práticas se dão ou se deram, mostrando adversidades, enfrentamentos e subversões vivenciadas por docentes em seus diferentes contextos e situações. A entrevistada e o entrevistado são reconhecidos como agentes históricos em si mesmo (Freitas, 2006, p. 67), uma vez que é por meio do que viveram e dos significados que dão para as suas experiências que se torna possível acessar múltiplas perspectivas sobre eventos individuais e sociais. Por tais motivos, a HO nos possibilita protagonizar personagens que, de outro modo, estariam ocultos sob histórias puramente documentais ou descrições estereotipadas do “ser professor”, as quais costumam reduzir a docência a ambientes formais e institucionalizados (Silva & Garnica, 2025). Na pesquisa de Noro (2025) que ora apresentamos, a mobilização da HO permitiu entender aspectos importantes de como a educação matemática foi se constituindo na prática das docentes que atuaram nesse nível de escolarização, em especial, nas classes multisseriadas.

Nesse processo, estivemos interessadas nos variados espaços a que as mulheres estiveram atreladas, para além das instituições formadoras, concebendo à docência como um processo que extrapola classificações normatizadoras. Adotamos a História Oral Temática para concentrar nosso olhar nas práticas e nos significados para a educação matemática, abrindo-nos para caminhos imprevisíveis e para a produção de significados situados, cujos rumos fomos reconfigurando desde o momento das entrevistas até a escrita analítica, em um exercício de difração entre as memórias e as materialidades do campo.

Para compor nossa rede de colaboradoras, estabelecemos contato com 15 professoras que atuaram ou ainda atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na região central gaúcha², abrangendo um marco temporal que vai da década de 1970 até 2020. Utilizamos o “critério de rede”, comumente utilizado no Ghoem, no qual as indicações de colegas e das próprias entrevistadas nos permitiram alcançar docentes de diversos municípios para além do polo de Santa Maria-RS. Com um roteiro de questões que contemplava desde a formação docente até questões específicas sobre o ensino de álgebra, as professoras foram entrevistadas em meados de 2022. As

²Escolhemos nesta pesquisa a divisão oficial do Conselho Regional de Desenvolvimento – Corede Central 2023, que abrange 19 cidades: Agudo, Dilermando de Aguiar, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jari, Júlio de Castilhos, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, Silveira Martins, Toropi, Tupanciretã.

entrevistas com as sete docentes que atuaram em classes multisseriadas ocorreram, em sua maioria, em suas residências. Elas atuaram entre 1970 e meados dos anos 2000 em municípios da região central do Rio Grande do Sul, tais como Júlio de Castilhos, Agudo, Jari, São João do Polêsine, Toropi e São Pedro do Sul.

As fontes orais foram co-criadas em encontros dialógicos entre a pesquisadora e as narradoras. Nesses encontros, introduzimos o uso de fichas de memória com modelos de atividades e palavras-chave extraídas de livros didáticos e diários de classe (como os do Instituto Olavo Bilac e Hisales/UFPel). Essas fichas funcionaram como “disparadores de memória”, permitindo que as professoras reconfigurassem suas práticas passadas e reconhecessem elementos do pensamento algébrico em atividades que, na época, não eram nomeadas sob o rigor técnico contemporâneo - um movimento que Silva e Souza (2023) caracterizam como uma forma de valorizar saberes que emergem da prática e da experiência, resistindo a modelos teóricos impositivos.

Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que as classes multisseriadas constituíram tema emergente importante para a reconfiguração das práticas pedagógicas. A multiplicidade de níveis em uma única sala exigia uma organização cuidadosa do tempo e das atividades, além da mobilização de estratégias didáticas singulares. O processo de transformação dessas falas em documento escrito seguiu as etapas de transcrição e textualização, onde reorganizamos os depoimentos para conferir-lhes fluidez, preservando a fidelidade aos significados expressos.

Para a análise dessas narrativas, Noro (2025) fundamentou seu olhar no Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (Lins, 1994, 2012; Silva & Santos, 2012) e na política de narratividade (Silva & Souza, 2023; Silva & Garnica, 2025). Sob essas lentes teóricas, entendemos o significado como algo produzido discursivamente pelo sujeito em uma dada situação e a narrativa como um ato político de dar visibilidade a subjetividades subalternizadas. Assim, buscamos entender como essas professoras, situadas em seu tempo histórico e inseridas em contextos como o das classes multisseriadas, produziram significados para a educação matemática na qual foram protagonistas. Nossa empreitada historiográfica consistiu em analisar as ressignificações e as resistências presentes nessas práticas, assumindo que a política de narratividade nos permite produzir uma versão científica e sensível da história vivida, reconhecendo a potência das memórias dessas mulheres na constituição da educação matemática gaúcha.

3. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: O PODER E A AGÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir das narrativas produzidas por meio da História Oral em Noro (2025), a análise das práticas pedagógicas em classes multisseriadas é operada, neste artigo, em uma zona de vizinhança entre a microfísica do poder de Michel Foucault e o realismo agencial de Karen Barad. Compreendemos que o ato de narrar não é um resgate de algo estático do que já aconteceu, mas um evento de produção de significados onde memórias, afetos e pesquisador se emaranham. Nesta perspectiva, a produção de significados matemáticos não é entendida como uma abstração mental, mas como uma prática material-discursiva (Barad, 2003, 2007, 2017). O significado, portanto, emerge da configuração específica entre corpos, espaço e aparatos didáticos.

Enquanto Foucault (1982) nos instrumentaliza para analisar como o poder é produtivo e como o saber se organiza em regimes de verdade e disciplina, Barad (2003, 2007, 2017) nos convida a estender essa percepção para além do domínio exclusivamente humano. Para a autora, as relações de poder e a produção de conhecimento não ocorrem apenas entre sujeitos, mas emergem de emaranhamentos material-discursivos onde a matéria - o território, o giz, os objetos - possui agência.

Ao aproximarmos esses autores, deslocamos o olhar de uma matemática puramente abstrata para uma matemática materializada. Se em Foucault o foco recai sobre as táticas de ordenação dos corpos e dos espaços, Barad nos permite perceber que essas táticas são fenômenos de *intra-ação*. Isso significa que a professora, os estudantes e os recursos didáticos (como os ábacos artesanais) não são entidades separadas que apenas interagem

entre si, mas componentes que se constituem mutuamente no evento da aula. O aparato pedagógico, portanto, não é um instrumento passivo, mas um agente que define o que pode ou não ser aprendido.

Dessa forma, a análise aqui proposta não busca apenas “refletir” sobre os relatos das professoras, mas realizar uma difração (Barad, 2003, 2007, 2017). Em vez de um espelhamento que busca semelhanças, a difração foca nas diferenças que fazem diferença: como o encontro entre o conteúdo escolar e as urgências do cotidiano rural desvia a norma e produz novos padrões de saber. É nesse entre-lugar, onde a disciplina foucaultiana encontra a vitalidade da matéria baradiana, que buscamos rastrear o “fazer-se” das matemáticas nas escolas do campo.

4. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: ENTRE INVENTIVIDADES E MICROPOLÍTICAS DE PODER

Ao analisarmos as narrativas, percebemos que a escola multisseriada na região central do Rio Grande do Sul, entre 1970 e 2000, constituía-se como um território de vida que extrapolava o cumprimento de funções burocráticas. A imagem da professora que limpa a escola, prepara a merenda e gere a instituição indica uma docência multidimensional, em que o fazer pedagógico e a manutenção da existência escolar eram indissociáveis. A Professora Alide ilustra essa sobreposição de papéis: [...] *eu tinha que fazer o trabalho de professora, de diretora, fazer a merenda e tinha que, com a ajuda das crianças, limpar a escola* [Professora Alide].

Essa realidade remete-nos à perspectiva da Educação do Campo defendida por Fernandes & Coutinho (2021), na qual a escola é sustentada por uma rede de solidariedade comunitária que desafia a lógica urbana. Quando o Estado se ausenta, a escola é “erguida” pelas mãos da comunidade e das docentes. A Professora Jurema narra essa gestão compartilhada:

Nós tínhamos bastante auxílio dos pais. A horta era quase feita pelos pais. A gente só colhia o que precisava para fazer a sopa. Eu fazia a sopa. E sempre tinha um aluno mais velho que a gente pegava para ajudar a fazer a sopa. [...] Foi muito sacrificado [Professora Jurema].

O “sacrifício” mencionado por Jurema não deve ser lido apenas como um relato de sofrimento, mas como a materialização de um compromisso ético com o desenvolvimento das crianças. Nessas classes, a aprendizagem não se restringia ao currículo formal; os estudantes experienciavam valores de cooperação e responsabilidade social que a própria dinâmica da multissérie impunha como condição de sobrevivência daquela cultura escolar.

O cenário de infraestrutura - marcado pela ausência de energia elétrica e pelo uso de instalações sanitárias precárias - funciona em nossa análise como uma denúncia da injustiça social cometida contra o campo gaúcho. Sob a perspectiva de Viñao (1995), compreendemos que essa precariedade física foi um dos elementos que forjaram uma cultura escolar singular, onde a “falta” gerava a necessidade de uma criatividade pedagógica constante.

A severidade das condições relatadas por professoras que lecionaram grávidas ou em locais sem luz elétrica expõe o descaso governamental com essas instituições:

[...] eu também assumi uma escola do interior de Jari. Lá eu era sozinha e não tinha banheiro. Eu estava grávida e tinha que ir no banheiro da casa do vizinho. [...] Não tinha nem luz lá [Professora Tatiane].

[...] nas primeiras escolas que eu trabalhei historicamente tinha latrina. Eram escolas de interior, não tinha banheiro com água encanada. Não. Tu ia na patente lá fora, naquela latrina de madeira [Professora Rosane].

Ao difratarmos as narrativas ao panorama das políticas públicas, percebemos que a ausência de profissionais e a precariedade física refletem um período em que a qualidade da educação multisseriada não figurava como prioridade na agenda estatal. Até meados da década de 1980, as receitas públicas no Brasil não possuíam um percentual obrigatório destinado à educação, o que deixava as escolas do campo em uma vulnerabilidade ainda mais acentuada.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha buscado romper com esse quadro ao instituir o pressuposto da universalização e estabelecer investimentos mínimos (18% para a União e 25% para Estados e Municípios), as memórias das professoras que lecionaram após esse marco revelam que a estrutura das multisseriadas na região central gaúcha pouco evoluiu na prática. Mesmo que o ensino multisseriado não seja explicitado no texto constitucional, ele se insere no direito à educação em espaços rurais. A presença de “patentes de madeira” e a falta de água encanada, até meados do século XXI, mostram que as mudanças nas receitas públicas pós-1988 demoraram a alterar a materialidade dessas escolas.

A História Oral permite-nos ver a agência dessas mulheres. A necessidade de gerir uma sala onde o “tempo da 1ª série” coexistia com o “tempo da 5ª série” exigia uma flexibilidade pedagógica desconhecida nos modelos urbanos. As múltiplas funções e a infraestrutura precária deixam de ser dados isolados de escassez para se tornarem categorias de análise da resistência docente. Essas professoras exercitam a sua docência num contexto em que a presença do Estado era substituída pela força do coletivo. É nessa lacuna entre o abandono público e a sobrevivência da escola que reside a potência das histórias que registramos.

4.1 A inventividade material e o artesanato pedagógico como agência no campo

Ao investigarmos as trajetórias das colaboradoras, percebemos que o curso de magistério operou como um aparato fundamental na constituição de suas carreiras. Para as professoras das classes multisseriadas, essa formação - herdeira das Escolas Normais - não foi apenas um estágio prévio, mas uma força que se materializou em suas práticas. A trajetória desse modelo, que se estende desde 1835 no Rio de Janeiro até sua instalação no Rio Grande do Sul em 1869 (Silva, C. 2016), mostra como normas de gênero e estruturas institucionais permanecem emaranhadas no fazer docente contemporâneo.

A evolução dessas instituições no estado foi marcada por tensões entre o ensino industrial e o pedagógico. Desde o Decreto nº 373 de 1901, que transformou as Escolas Normais em colégios distritais, até a criação das Escolas Complementares em 1906, o objetivo era suprir a demanda por profissionais qualificados (Tanuri, 2000). A partir de 1929, novas regulamentações inseriram a Geometria e a Álgebra no currículo complementar, consolidando uma base que seria alterada pela Lei nº 5.692/71, quando o modelo das Escolas Normais foi substituído pela Habilitação Específica para o Magistério (Brasil, 1971). Na região central gaúcha, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB) tornou-se a referência máxima desse processo, habilitando as docentes que, posteriormente, ocupariam as salas multisseriadas do interior.

Um ponto de inflexão nas narrativas de nossa pesquisa é o exame de admissão, instituído pela Reforma Francisco Campos. Antes de 1971, esse exame funcionava como uma fronteira seletiva entre o ensino primário e o ginásio, exigindo sacrifícios das famílias rurais (Valente, 2001). A Professora Maria de Lourdes descreve o impacto desse processo:

Tu fez eu ir ver o livro de admissão. Eu sou da época do livro de admissão. Nunca vou esquecer dele na minha vida. Eu lembro do terror que foi. Eu morava em Arroio do Só. Tive que sair lá de fora e ir morar em Camobi. A mãe me deixou na casa de uma afilhada dela e conseguimos uma professora. Eu tinha aula todos os dias. Era aquele livro grosso, quinhentas e poucas páginas com letrinhas miudinhas. Aquela matemática, que horrível! Aqueles enunciados que não tinham nada. Hoje é uma beleza. Mas antigamente não. Nem sei como eu tirei o sexto lugar naquela prova. Não sei. Estudei dois meses e entrei para o ginásio. E era assim, a prova envolvia matemática, português, redação, geografia e história. Isso é uma coisa que eu lembro. Conhecimentos gerais era separado. Também tinha uma prova oral que era feita na frente deles. Eu sou encabulada. Não sei, não lembro como foi que eu fiz isso [Professora Maria de Lourdes].

A análise desse “terror” aponta para um modelo pautado na memorização exaustiva de conteúdos que sofreram sucessivas ampliações programáticas ao longo das décadas. Como apontam Aksenen e Miguel (2013, p.12):

Assim que foram oficialmente instituídos, em 1870, era necessário o domínio das quatro operações e o sistema decimal de pesos e medidas. Em 1931, com o Decreto nº 19.890, a prova de Matemática (Aritmética) deveria apurar o domínio de cálculo elementar. Entretanto, a partir de 1940, além destes, os conteúdos foram ampliados passando a conter os critérios de divisibilidade, números primos, prova real e dos nove, mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum, frações, sistema monetário brasileiro e resolução de problemas. Ao final de 1942, o conteúdo Sistema Monetário foi suspenso do programa, retornando, no entanto, no início do ano letivo de 1944. De 1940 em relação a 1951 foi ampliada a resolução de problemas de sistema métrico decimal para sistema legal de unidades de medidas. Em 1952 houve a introdução dos números decimais periódicos ao programa de admissão ao ginásio. Em 1959 o programa de admissão foi mantido, no entanto, admite restrições quanto ao aprofundamento dos conteúdos (Aksenen; Miguel, 2013, p. 12).

O esforço de Maria de Lourdes - que precisou de mudança de domicílio e tutoria - denuncia como o acesso ao saber era excludente para quem vivia no campo (Saviani, 2004). Apesar das memórias negativas, percebemos que o magistério operou como um espaço de ressignificação. Foi nele que a matemática deixou de ser um conjunto de fórmulas mecânicas para se tornar uma prática pedagógica. Maria de Lourdes ressalta essa ruptura:

No magistério é que eu fui gostar mesmo da matemática. Foi aí que eu percebi que estávamos começando a aprender aos poucos sobre matemática e como trabalhar com crianças. Percebi que era bem mais prático, mais fácil. Se tinha uma cobrança do conteúdo, mas não era aquela cobrança anterior. Eles [professores] trabalhavam conosco um pouco do ensino voltado para as crianças e outro pouco para quem fosse fazer vestibular [Professora Maria de Lourdes].

Essa configuração evidencia como a Didática da Matemática opera como um aparato de mediação. Em vez de um núcleo teórico fixo, o que se observa é uma articulação em que fundamentos teóricos e a materialidade do cotidiano se produzem mutuamente de forma articulada (Coradini; Mariani, 2022). As narrativas das colaboradoras apontam que a “fabricação de recursos” não era um mero complemento, mas a própria materialização do ensinar: “A gente utilizou bastante material” (Professora Ione) e “No curso normal se fazia bastante material e utilizava-se o que tinha” (Professora Alide). Como reforça a Professora Luciana, essa exigência material era constituinte do saber docente, como também do conhecimento matemático produzido:

No magistério era muito pouca matemática. Era a didática da matemática, como dar aula. Lembro que as professoras levavam materiais para a gente utilizar quando tinha estágio. Elas diziam assim: ‘você faz os materiais aqui e tem que aplicar depois também. Não é só no estágio’ [Professora Luciana].

Essa cultura da materialidade envolvia até mesmo as redes de apoio familiar, como relatado pela Professora Tatiane, que concluiu o curso em 1996:

No tempo do magistério, que por falar nisso eu tenho o material até hoje, desde 1996. Utilizo os materiais ainda até hoje, de tão bem feito que ficaram. Foi eu e a minha mãe que fizemos aqueles materiais concretos, joguinhos, material de contagem. A mãe me ajudou a fazer. Fizemos umas tabuinhas para eu trabalhar. Foram pintadas com aquele pó de alumínio. Ela pintou muito. Ela gosta dessas coisas. Eu tinha que ter esses materiais. Se não me engano no magistério tinha que apresentar dez tipos de materiais de contagem diferentes [Professora Tatiane].

A confecção artesanal de ‘tabuinhas pintadas com pó de alumínio’ reforça como a aprendizagem matemática era experienciada em um processo iterativo, em que a matéria e o sentido se reconfiguram a cada toque (Novello et al., 2009). No contexto das classes multisseriadas, essa formação prática constituía o aparato que permitia às professoras gerirem a heterogeneidade da sala de aula, transmutando o conhecimento abstrato em suporte tátil para crianças de diferentes níveis. Assim, o magistério não apenas formou professoras; ele viabilizou a agência criativa necessária para que a docência no campo se materializasse.

4.2 Práticas pedagógicas e o fazer-se das matemáticas nas classes multisseriadas

Ao observar as práticas pedagógicas e o fazer-se das matemáticas nessas salas de aula, percebemos o conhecimento não como algo dado a priori, mas um fenômeno que emergia da mútua constituição entre agências do currículo, das crianças, da inventividade das professoras e da materialidade do campo. Nessas classes

multisseriadas, as matemáticas se faziam no cotidiano em um emaranhado onde o espaço, os sujeitos e os objetos didáticos eram indissociáveis na produção de significados.

Nas narrativas das professoras que atuaram entre 1970 e 2000, percebemos que, embora o fazer matemático nas classes multisseriadas mobilizasse elementos comuns ao ensino seriado - como o livro didático, o brincar e a manipulação de materiais -, a singularidade do território impedia uma transposição mecânica do modelo urbano. O que emergia, em vez disso, era uma reconfiguração dessas matérias através das vivências rurais, onde a especificidade do campo não era um cenário passivo, mas uma força que co-constituía as práticas pedagógicas e os sentidos da matemática. A Professora Ângela indica como o currículo era “territorializado” ao descrever sua metodologia:

Eles têm outras vivências. Eles possuem a lavoura, o hectare, fumo, arroba, alqueire. Então, a matemática ali é diferente. [...] Eu trabalhava muito assim: ‘se vocês ganharam tudo isso para 12 meses, o quanto vocês têm que gastar? Qual o máximo por mês para que isso dure o ano inteiro?’ [Professora Ângela].

Ao difratarmos esse relato com as urgências do território, notamos que a matemática deixava de ser uma abstração para se tornar uma ferramenta de leitura crítica da realidade. Essa perspectiva alinha-se aos princípios de Paulo Freire (1989), para quem a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A prática de Ângela com estudantes com deficiência intelectual exemplifica o compromisso político com a inclusão (Barbosa; Fernandes, 2013), ao reconhecer na venda de ovos um fenômeno de significação numérica ancorado nas urgências da vida:

Nós tínhamos dois gêmeos com deficiência intelectual. Eles vendiam ovos: ‘quanto que é, professora?’ Duas dúzias. Então, tu perguntava qual valor que teria que ser pago e eles diziam ‘dez reais as duas dúzias’. Se tu desse uma nota de dez, ele dizia que não era o dinheiro porque a mãe falou que precisavam ser duas notas de cinco. Então, tu vê o que tu tem que mostrar para ele, que cinco mais cinco também dá dez, entende? São vivências que tu adquire com o tempo. Tu vem criando com eles esse conhecimento, e dando o conteúdo. Isso também vinha da demanda das crianças, porque eles são do interior. Para a mãe aquilo era bem significativo. E é significativo! Como a deficiência intelectual era bem avançadinha, eles não vão conseguir vir para a cidade. Eles têm bastante propriedade no interior. Então, aquela venda de ovo para ele era significativo. Ele precisa saber quanto ele tem lá. [Professora Ângela].

A narrativa de Ângela revela que o entendimento de que duas notas de cinco reais equivalem a uma de dez não é apenas uma operação lógica, mas uma reconfiguração material necessária para a sobrevivência no território. Aqui, o saber matemático emerge da mútua constituição entre a instrução materna, a materialidade do papel-moeda e a economia do cotidiano rural. Para essas crianças, a matemática se faz legítima não pela abstração do sistema decimal, mas pela sua capacidade de se tornar matéria viva que garante a propriedade e a autonomia no interior. A professora argumentou:

Eu acho que a criança tem que partir do que sabe, para daí tu construíres outra coisa. Então, eu sempre gostava muito disso. Penso que ao mesmo tempo que tu é da cidade, é possível descobrir o que é feito no interior. E se tu é do interior pode descobrir o que existe na cidade. E é isso. A gente sempre procurava conversar. Eu como supervisora sempre falava muito para as professoras da escola sobre isso: descobre a realidade do teu aluno, as vivências dele [Professora Ângela].

No chão da sala de aula, portanto, o saber da comunidade e o conteúdo escolar não apenas se encontravam, mas se atravessavam. A fala de Ângela reforça que a “realidade do aluno” não é um cenário fixo, mas uma agência que deve ser integrada ao fazer pedagógico para que o conhecimento faça sentido como matéria viva em qualquer território, seja ele urbano ou rural. O relato de Suzana evidencia que o encontro entre o campo e a cidade não era uma simples troca de informações, mas um evento de reconfiguração de saberes.

Ao trazer os estudantes do interior para ensinar a confecção de ‘pandorgas’ - um saber que emaranha geometria, física e domínio dos materiais rústicos -, a professora rompe com a ideia de que o campo é um lugar de carência de ‘pré-requisitos’. O que ocorre é um fenômeno de deslocamento, onde o conhecimento do campo atravessa o território urbano e se materializa em uma prática compartilhada. Nessa mútua afetação, a aprendizagem

deixa de ser um acúmulo de dados sobre a realidade do outro e passa a ser uma experiência de co-constituição, onde as diferentes agências (a internet, a lavoura, a pandorga) produzem novas formas de configurar o mundo.

A diferença que eu vejo nessas duas realidades é que as crianças do interior não tinham esses pré-requisitos. Os interesses deles eram outros. Eles falavam em vaca, cavalo, lavoura. Coisas assim. Os da cidade era a questão da internet. Bem acentuado. Muito acentuado. Uma vez eu trouxe meus alunos da Élio para o Pasqualini. Foi a coisa mais amada do mundo, porque eles sabiam fazer essas coisas mais rústicas, vamos dizer assim. Eles fizeram pandorga. Vieram de lá para ensinar os daqui. Foi muito bom. Fiz essa interação entre eles [Professora Suzana].

Um segundo aspecto que emerge das narrativas sobre as práticas com as matemáticas é a *gestão do espaço e do tempo*, em um emaranhado de microfísica e micropolítica do poder materializado na lousa. Diante da heterogeneidade inerente à multissérie, a organização pedagógica não ocorria de forma abstrata, mas através da fragmentação física do aparato escolar. As professoras Alide e Ione descrevem como a lousa deixava de ser uma superfície única para se tornar um espaço de interação e diferenciação, organizado para sustentar múltiplos ritmos de aprendizagem:

[...] não era fácil. A gente tinha um quadro grande e repartia assim: aqui a primeira, aqui a segunda, aqui a terceira ou quarta ou quinta, a gente fazia [mostra com as mãos como fazia a divisão do quadro] e falava: então, agora é para essa turma, agora para essa turma. Tu tinha que atender as individualidades de cada um [Professora Alide].

Precisava repartir o quadro: aqui é segundo ano, aqui é quarto, aqui é quinto. Não tinha quadro pra todos [risos]. Tu tinha que repartir o quadro e trabalhar com eles ali. Depois de explicar para o segundo ano, se ia para o quarto, quinto. Não rendia muito. É complicado, mas era assim [Professora Ione].

Analisando essa situação com Foucault (1999), compreendemos que essa sistematização do quadro e das tarefas materializa o uso do espaço como um aparato de controle e disciplina. A divisão visual das atividades trata-se de uma configuração material-discursiva que opera como uma ‘microfísica do poder’, estabilizando a ordem e a vigilância sobre os diferentes ritmos de aprendizagem. No entanto, em suas agências, as docentes também exerciam esse poder de forma produtiva (Foucault, 1982), mobilizando a autoridade para fazer emergir a autonomia, como nos “grupinhos de discussão” mencionados pela Professora Jurema para o aprendizado da tabuada.

Embora o trabalho em grupo fosse por vezes evitado para conter a “agitação” dos corpos (Foucault, 1982) - como Alide recorda: “[...] não tanto porque eles conversavam muito” - a lousa permanecia como o centro da autoridade pedagógica. Jurema enfatiza que “ir no quadro” era uma estratégia de memorização e domínio do conteúdo, evidenciando uma pedagogia que valorizava a oralidade e a escrita simultâneas: *Eu achava mais fácil eles fazerem no quadro porque tu fala. Tudo que tu fala, tu memoriza mais. Tu tem que ir falando e escrevendo tudo. Se tu falar e escrever umas duas, três vezes qualquer coisa é mais fácil de conseguir memorizar [Professora Jurema].*

O modo como as matemáticas são trabalhadas evidencia que saber e poder encontram-se emaranhados em uma única trama (Foucault, 1982). Ao analisarmos os relatos, percebemos que a autoridade docente não era algo externo, mas uma força que emergia da micropolítica do cotidiano, onde os aparatos de controle — como a organização da lousa e a interação oral — eram mobilizados para viabilizar a aprendizagem. Nesse sentido, a autoridade pedagógica não se restringe à disciplina dos corpos; ela atua como uma força produtiva que, mesmo sob condições de precariedade, materializa o direito ao conhecimento. Assim, a agência docente e suas táticas de ordenação do espaço constituem uma forma de reconfiguração ativa, onde o controle se transmuta em uma estratégia que impulsiona o fazer-se da educação escolar.

Outro aspecto que emerge de nossas análises é a *cultura da materialidade*, expressa em dispositivos como os ábacos de fósforo e o uso de livros regionalistas. Diante das restrições das décadas de 1970 e 1980, a inventividade pedagógica não apenas supria a ausência de recursos oficiais, mas fazia emergir novas possibilidades de aprender. O ábaco, nesse contexto, operava como um suporte fundamental para a materialização da contagem e

do valor posicional. Na ausência do instrumento industrializado, a Professora Tatiane narra a criação de soluções onde a sucata se transmuta em saber:

Era com caixa de fósforos. Uma trabalhadeira. Mas era a coisa mais linda. Se fazia com a caixinha de fósforo e os canudinhos de refrigerante. As unidades era os dez canudinhos de refrigerante. As caixinhas de fósforo às dezenas. Tinham de três a nove caixinhas de fósforo. Esse era bem legal. [...] Se trabalhava as dezenas até o nove e as unidades com os canudinhos dentro. Eu utilizei bastante [Professora Tatiane].

Além deste, a professora criou outro modelo de ábaco:

Este outro era com prego e escrito: unidade, dezena, centena e unidade de milhar. Eram quatro prego bem grandões e alguns canudinhos duro que eu não sei de onde que eu arrumei. Acho que era com as mangueiras cortadas. Isso também. Naquele tempo, quando não tinha esses ábacos novos, era esse que nós utilizávamos. Aquele e o da caixinha. Eles trabalhavam com a ideia de compor e decompor o número. Seria isso [Professora Tatiane].

Esse “fazer artesanal” confirma o que discutimos sobre a formação no magistério: a professora como produtora de sua própria materialidade didática. Além desses recursos manipuláveis - que incluíam tampinhas, pedrinhas e prendedores de roupa (Professora Alide) - o livro didático ocupava um papel central na organização curricular.

As colaboradoras relatam uma forte dependência desses materiais: “*Dávamos folhas e tinham também livros que possuíam exercícios, então era fácil*” [Professora Alide]. No Rio Grande do Sul, esse período foi marcado por obras que buscavam dialogar com a identidade regional, como as coleções Estrada Iluminada e Nossa Terra, Nossa Gente. Como descreve Alves (2013), a imagem do gaúcho típico nas capas emprestava aos livros uma ideia de pertencimento. Essa contextualização regionalista permitia que a matemática fosse ensinada com personagens e cenários que remetiam à vida no campo, fortalecendo a identificação cultural das crianças com o saber escolar.

Observamos que esses livros ocuparam posição de destaque na cultura escolar do período, situando-se em uma zona de vulnerabilidade e tensão entre as concepções pedagógicas tradicionais e as propostas inovadoras que passavam a circular. Notamos que muitas dessas obras operavam de forma interdisciplinar conteúdos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, o que favorecia a organização do trabalho em turmas multisseriadas, onde a fragmentação do tempo exigia materiais que aglutinassem diferentes agências. Assim, o livro didático consolidou-se como um eixo articulador, mas que não atuava de forma isolada: ele entrelaçava-se aos recursos manipulativos, integrando a palavra escrita à materialidade concreta no fazer-se das matemáticas no campo.

Por fim, entendemos que as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas gaúchas revelam-se como um emaranhado de resistências. Entre a ordenação disciplinar do quadro e a inventividade dos materiais artesanais, as professoras produziram uma matemática que, embora atravessada por traços urbanocêntricos, encontrou na materialidade do cotidiano rural sua maior potência de existência e de educação escolar.

5. PARA ALÉM DE ÁBACOS E LAVOURAS: EMARANHAMENTOS QUE MATERIALIZAM A CULTURA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Ao tecermos compreensões acerca das práticas pedagógicas relacionadas à educação matemática nas classes multisseriadas da região central do Rio Grande do Sul, entre 1970 e 2000, identificamos elementos que vão além da mera organização administrativa. As narrativas das professoras colaboradoras permitiram-nos acessar uma cultura escolar singular, inseparável da natureza local e forjada na tensão entre o abandono estatal e a agência comunitária.

Identificamos que a precariedade da infraestrutura e a ausência de recursos - marcas de um período em que a educação do campo não era prioridade política - não resultaram em paralisia. Pelo contrário, a materialidade física dessas escolas, muitas vezes desprovidas de banheiros ou energia elétrica, uniu-se a uma construção

cultural de colaboração mútua. Como propõem Viñao Frago e Escolano (2001), esse ambiente gerou fluxos que se recompuseram em estratégias de adaptação constante, onde o “sacrifício” docente transmutou-se em compromisso ético e político com a formação das crianças camponesas.

Concluimos que a atuação dessas professoras é indissociável de suas formações iniciais, como também de toda a materialidade do campo onde atuavam. As marcas do curso de magistério e o ambiente rural não figuraram apenas como pano de fundo, mas como agentes num emaranhamento com o trabalho docente. A produção artesanal de recursos, como o ábaco de caixas de fósforo constituem-se como efeitos de como a formação pedagógica e as condições do território se fundem e estão implicadas em uma configuração agencial única. Esse arsenal criativo permitiu que a matemática deixasse de ser o “terror” dos exames de admissão e se materializasse como um saber ensinável e prático, emergindo diretamente da relação profunda entre as professoras, seus alunos e o mundo que os cercava.

Sob a ótica das relações de poder em Foucault (1982), percebemos que a organização intencional da sala de aula - desde a divisão estratégica da lousa até o controle do comportamento - não deve ser lida como mera repressão, mas como uma micropolítica do poder voltada à eficácia do aprendizado. As professoras mobilizaram sua autoridade para integrar a realidade da lavoura e do cotidiano rural ao currículo, garantindo o direito à aprendizagem onde o Estado se fazia ausente.

Por fim, este estudo reafirma que o exercício da História Oral permitiu deslocar o olhar de uma história oficial sobre as classes multisseriadas - muitas vezes pautada apenas em carências e ausências - para uma história de resistências e inventividades. Ao nos abirmos para as pluralidades que emergem das narrativas, compreendemos que as memórias aqui compartilhadas não são meros registros do passado, mas testemunhos de uma docência implicada na materialidade do campo para produzir vida. A potência das histórias aqui e em Noro (2025) registradas reside na constatação de que a escola do campo, sustentada pela força do coletivo e pela inventividade pedagógica, logrou produzir significados matemáticos outros, provando que a leitura do mundo do campo é base indispensável para a construção do saber escolar.

REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A matemática presente nos exames de admissão ao ginásio**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: SBEM, 2013. p. 1-14, 2013. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/2570_844_ID.pdf. Acesso em: 09 fev. 2026.

ALVES, Antonio Maurício Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

BARAD, Karen. (2003). **Posthumanist performativity**: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.

BARAD, Karen. (2007). **Meeting the universe halfway**: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. (2017). **Performatividade pós-humanista**: para entender como a matéria chega à matéria. *Vazantes*, 1(1), 161-187. (Tradução de Pedro Paulo Gomes Oliveira e Richard Miskolci). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33329>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. **Educação infantil e educação no campo**: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. *Revista Reflexão e Ação*, v. 21, n. esp., p. 299-315, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

CORADINI, Carla. **Vestígios da matemática no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em Santa Maria/RS**: trajetórias, acervos e memórias. 2022. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

CORADINI, Carla; MARIANI, Rita de Cássia Pistóia. **A Primeira Escola de Formação de Professores no Interior do Rio Grande do Sul**. REMATEC, v. 17, p. 129-149, 2022. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2022.n.p129-149.id521.

FERNANDES, Filipe Santos; COUTINHO, Eliziara Pereira. **Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de professores de Matemática**: por uma reforma agrária do saber. *Revista de Educação Matemática*, v. 18, p. e021045, 2021.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert Dreyfus; Paul Rabinow (Ed.). **Para além do estruturalismo e da Hermenêutica**. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral, Possibilidades e Procedimentos**. 2ª ed. São Paulo: Humanas, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org). **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

HARAWAY, Donna Jeanne. **Staying with the trouble**: making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

JANATA, Natacha Eugenia; ANHAIA, Edson de Marcos. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo**: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 741-760, jul./set. 2015.

LINS, Romulo Campos. **O modelo teórico dos campos semânticos**: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 1(7), p. 29-39, abr./jun., 1994.

LINS, Romulo Campos. O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Laus et al. (Org.). **Modelo dos campos semânticos e Educação Matemática**: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012.

NOVELLO, Tanise Paula et al. **Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2009. p. 10730-10739.

NORO, Iasmim Martins. **O ensino da álgebra e a produção de significados sobre a prática pedagógica neste ensino na região central do Rio Grande do Sul nos últimos 50 anos**: narrativas de professoras dos primeiros anos escolares. 2025. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2025.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Circe Mary Silva da. **A escola normal na província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os saberes matemáticos para futuros professores (1869-1889)**. Histemat - Revista de História da Educação Matemática, v. 2, n. 3, p. 28-53, fev. 2016.

SILVA, Heloisa da; SANTOS, João Ricardo Viola dos. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, Claudia Laus et al. (Org.). **Modelo dos campos semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 110-128.

SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida A. Injustiças e desobediências epistêmicas no trabalho com narrativas na formação de professores de Matemática: potencialidades em permanecer com o problema. In: SILVA, Heloisa da. **Rompendo Fronteiras Disciplinares: narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Editora da Física, 2023. p. 23-55.

SILVA, Heloisa da; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **História Oral e decolonialidade: perspectivas para os estudos sobre a formação e atuação de professores e professoras que ensinam/ensinaram matemática**. Bolema, Rio Claro, v. 39, p. 1-24, 2025.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 61-87, maio/jun./jul./ago. 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Exame e provas como fontes para História da Educação. In: Os Exames de Admissão ao Ginásio: 1931-1969**. Arquivos da Escola Estadual de São Paulo. PUC-SP, 2001, CD-ROM. Volumes 1, 2 e 3.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. Rev. Brás. Educ., Rio de Janeiro, n. 00, p. 63-82, dez. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2026.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

APÊNDICE – DETALHES EDITORIAIS

Histórico

Submetido: 08/01/2026

Aprovado: 02/08/2026

Publicado: 30/09/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

NORO, Iasmim Martins; SILVA, Heloisa da. Entre ábacos, lavouras, professoras e . . . : emaranhamentos da educação matemática em classes multisseriadas gaúchas (1970-2000). **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém/PA, n. 58, e2026005, 2026. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026005.id912>

Como citar esse artigo (APA)

Noro, I. M., & Silva, H. da. (2026). Entre ábacos, lavouras, professoras e . . . : emaranhamentos da educação matemática em classes multisseriadas gaúchas (1970-2000). *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, (58), e2026005. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026005.id912>

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Introdução ou Considerações iniciais:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Referencial teórico:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Metodologia:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Análise de dados:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Discussão dos resultados:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Conclusão ou Considerações finais:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Referências:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Revisão do manuscrito:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva; **Aprovação da versão final publicada:** Iasmim Martins Noro, Heloisa da Silva.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – <https://credit.niso.org/>.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY NC ND 4.0)**. Essa licença permite que qualquer pessoa leia, baixe, copie, distribua e compartilhe os conteúdos, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial na **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, é vedado o uso comercial e a criação de obras derivadas, incluindo traduções, adaptações ou modificações, sem autorização prévia dos autores.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.



Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (**Double blind peer review**), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editores

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil

Editores Executivos

Prof. Dr. Luis Andrés Castillo Bracho – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil

Prof. Dr. Marcos Fabrício Ferreira Pereira – Secretaria de Educação do Pará, Pará, Brasil

Número temático organizado por

Prof. Dr. Relicler Pardim Gouveia  – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Jataí, Goiás, Brasil 

Profa. Dra. Juliana Chiarini Balbino Fernandes  – Colégio Militar de São Paulo (CMSP), São Paulo, São Paulo, Brasil 

Publisher

Este artigo foi Publicado na REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, revista do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM), grupo vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). A REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura publica artigos, resenhas e entrevistas provenientes de estudos e pesquisas das áreas de Educação, Ensino, Cultura e Educação Matemática e Científica, propiciando um diálogo e subsídios para o desenvolvimento do conhecimento científico. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial da REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura ou do referido grupo de pesquisa. Na Avaliação CAPES (2021-2024) a referida revista obteve **Qualis A3**.

