

## **TRÊS CENAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM PARANAÍBA/MS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

Thiago Pedro Pinto<sup>1</sup>  
Natalia Cristina da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática em Paranaíba-MS na segunda metade do século XX que fazem parte de uma investigação de mestrado que discutiu o problema da alternância de lideranças políticas e sua influência sobre o ensino, caracterizada pela troca de pessoas dentro do ambiente escolar; a dicotomia na relação de centro e periferia; e, também, moldes de cursos que surgiram emergencialmente para atender às necessidades de grande parte do professorado para cumprimento da legislação da época, em especial o abordado neste artigo: as licenciaturas curtas. Por meio deste estudo, reforçamos a ligação das políticas educacionais com a carência e a urgência de oferta de professores para o ensino público, evidenciando que a formação para nossos interlocutores ocorreu de maneira tardia e em moldes de cursos que atendiam suas necessidades particulares. O estudo foi inspirado na metodologia da história oral – como vem sendo praticada na educação matemática – e contribuiu com o mapeamento da formação e atuação de professores que ensinaram Matemática no estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil, focos de estudos do Grupo de História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMPE) e Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

**Palavras-chave:** Licenciaturas Curtas. Interferência Política na sala de aula. Formação de Professores. Centros e Periferias.

## **THREE SCENES ABOUT THE TRAINING OF MATH TEACHERS IN PARANAÍBA/MS DURING THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY**

**Abstract:** This paper shows some scenes about the acting and training of math teachers in Paranaíba-MS during the second half of the twentieth century. These scenes composed a master's degree research that discussed in the analytical movement some themes such as the alternation of political leaderships, which enhance the exchange of people within the school environment; The dichotomy in the relation of center and periphery; And we also talked about courses that were created emergentially to attend to the needs of a large part of the faculty that had to comply with the legislation of the time, especially in this article, the Licenciaturas Curtas (Short degree teachers training). Through this study, we reinforced the linkage of educational policies to the lack and urgency, evidencing that the training for our interlocutors occurred in a late manner and in the form of courses that provided to their particular needs. The study was conducted inspired by the methodology of Oral History - as it has been practiced in Mathematics Education - and contributed with the mapping of the the acting and training of math teachers in the State of Mato Grosso do Sul and Brazil - focus of studies of the Group of History of

---

<sup>1</sup> Professor Dr. Thiago Pedro Pinto, Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, E-mail: thiago.pinto@ufms.br.

<sup>2</sup> Professora Ms. Natalia Cristina da Silva, Secretaria Municipal de Educação de Ouro Verde, E-mail: natyasilva1@gmail.com.

Mathematics Education in Research (HEMEP) and Group of Oral History and Mathematical Education (GHOEM).

**Keywords:** Short degree teachers training. Political interference in the classroom. Search for training. Center and periphery.

## **Introdução**

Este texto é fruto do exercício de produção de histórias a respeito da formação de professores (de Matemática) <sup>3</sup> atuantes na cidade de Paranaíba (MS), no contexto da segunda metade do século passado. Estas histórias “possíveis” e singulares que iremos apresentar neste artigo foram produzidas no decorrer de nossa pesquisa de Mestrado (SILVA, 2016).

Ao nos lançarmos em uma operação historiográfica que tenta fugir do absolutismo explicativo de algumas correntes “clássicas” de historiografia, buscamos uma metáfora para aquilo que produziríamos. Esta busca impregnou o trabalho, até que chegamos a “cenas”. A partir de então, trabalhamos com essa nomenclatura: “cenas da formação de professores que atuaram em Paranaíba na segunda metade do século XX”.

O uso de metáforas desta natureza vai ao encontro do nosso propósito historiográfico, que consiste em produzir textos plausíveis: narrativos ou paradigmáticos <sup>4</sup> – privilegiando os narrativos – focados em um dado momento histórico, sem tomá-los como última instância, um arrazoado de informações ou uma versão mais verdadeira do que aquelas que já se encontravam disponíveis. Ao contrário disso, pretendemos ampliar o horizonte de possibilidades sobre o passado, calcados nas experiências e nas narrativas daqueles que viveram e que, agora, ao nos contar, (re)significam tais experiências.

Desta forma, nossa produção historiográfica se intitula “cenas”, ou seja, pequenos episódios que trazem recortes temporais, cenários e personagens que atuam nestes. Os recortes temporais em referência podem ser longos ou curtos, envolvendo toda a vida e

---

<sup>3</sup> Colocamos aqui entre parênteses “de Matemática” para chamar a atenção para algo que vimos constatando ao longo de várias pesquisas desta mesma natureza, por mais que nosso foco esteja mais diretamente no professor de Matemática, ao nos debruçarmos nas questões que este, hoje, elenca sobre sua atuação e formação, a especificidade da matemática se dilui em muitas outras questões, como a qualidade do ensino de forma geral, a ausência de cursos específicos, as condições de trabalho etc., não se restringindo a questões específicas “da matemática”.

<sup>4</sup> Chamamos textos paradigmáticos aqueles que possuem uma estrutura fechada, principalmente nos movimentos analíticos, que tomam categorias para a realização de análises e uma teoria “de fundo” que auxilia na “explicação” daquela temática.

atuação de uma pessoa ou envolvendo um determinado momento político, como a divisão do estado, por exemplo. Os cenários também são múltiplos. O foco em Paranaíba, que não possuía cursos de formação de professores à época, vai se expandindo, instalando-se em outras cidades da redondeza, em outros estados e em centros mais distantes. Em se tratando de personagens, estes são os mais diversos: professores, diretores de escola, equipe de suporte pedagógico e mesmo de instituições e cursos que, efetivamente, movimentaram e deram vida aos cenários que produziram nossas cenas.

O uso dessa metáfora não alimenta pretensão de originalidade. Outros trabalhos na educação matemática já o utilizaram, ou recorreram a metáforas que, de alguma forma, evidenciam semelhanças com a nossa proposta. Seara (2005) propõe um personagem que assume as ações de seus depoentes na discussão sobre o NEDEM (Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática); Silva (2006) elabora uma série de personagens que auxiliam a discutir os dados produzidos em seu trabalho, cada qual com características e abordagens específicas; Miguel (2012) cria uma trama teatral para discutir o doce e o dócil do adoecimento de professores; Pinto (2013) produz um debate radiofônico ficcional para problematizar e para desconstruir questões a respeito do Projeto Minerva; todos esses trabalhos descrevem cenários e narrativas, produzindo o que denominamos “cenas”.

Quanto ao estatuto epistemológico destas produções historiográficas, temos diversas abordagens que relativizam a ideia de “fato histórico” e “verdade absoluta”, aproximando cada vez mais a produção historiográfica de outras produções, como a literatura. Não é nosso foco discutir os meandros dessas aproximações, há diversos trabalhos que tratam desse delicado e polêmico ponto. Adotaremos, neste sentido, uma abordagem que se aproxima da filosofia de linguagem de Wittgenstein, como apontada nos textos de Miguel (2012, 2015), Pinto (2013, 2015a, 2015b) e Corrêa (2015), para os quais todo e qualquer texto se dá nos jogos de linguagem e falar de “verdade” nesses jogos não quer dizer relacionar os textos com “objetos e fatos concretos”, mas, sim, obedecer às regras do jogo, participar “corretamente” desses jogos, segundo sua gramática.

Para exercitar a metáfora de cenas, além do que já foi aqui citado, elencamos “ações visuais” para infundir movimento a essas cenas: o caminhar pela rua, as brincadeiras de gangorra e ciranda e um paciente que recebe curativos.

## **Olhando ao redor e escolhendo um caminho na encruzilhada**

Inseridos em um panorama de pesquisa qualitativa, entendemos que nossos resultados não são absolutos, ou seja, trazem uma possibilidade discursiva com base no trajeto pelo qual optamos transitar no decorrer do trabalho. Desta forma, mais do que um requisito do discurso acadêmico, a discussão metodológica aparece em nosso trabalho principalmente para subsidiar o leitor a percorrer conosco este trajeto, uma vez que sem ele nossos resultados se mostrariam perigosos, lançados à possibilidade, sempre tentadora do meio científico, de estabelecer generalidades por meio de um discurso dogmático.

Por diversas vezes nos vimos como se estivéssemos percorrendo uma grande avenida, com inúmeras possibilidades de saídas, de retornos, de ruas paralelas, sem saber ao certo para onde cada uma dessas alternativas nos levaria. Nessa grande *Avenida da Pesquisa Qualitativa*, optamos por andar pela *Rua da História Oral*. Optar por essa saída esteve diretamente ligado a dois aspectos: o fluxo de trabalhos nos quais nos inspiramos e que tomamos como fonte de aprendizado sobre pesquisa qualitativa, particularmente os dos grupos GHOEM e HEMEP; e a possibilidade que ela nos propiciou para transformar relatos de vida em documentos históricos.

Nossa opção pelos relatos orais liga-se diretamente ao interesse em entender como esses atores (re)significam suas vidas, suas práticas e seu processo formativo, algo quase impossível se nos debruçarmos tão somente sobre documentos oficiais como fonte de pesquisa. Estes relatos orais, dados por meio de entrevistas, às quais denominamos costumeiramente narrativas ou depoimentos, são relatos de cada sujeito envolvido que, ao narrar, rememora suas vivências, elenca episódios e fatos que nos quer contar e emaranha essas memórias em um texto oral.

Segundo Bolivar (2002), os relatos podem ser uma forma de compreensão e expressão da vida, momento em que a voz do autor está presente. As narrativas, além de um conhecimento do “eu”, podem contribuir para a atividade educativa, como, por exemplo, na formação de professores. Pesquisadores da educação matemática têm utilizado este tipo de narrativa em processos de formação de professores, e podemos dar destaque a Silva (2010),

que conduziu (2010-2014) e vem conduzindo (SILVA, 2015), projetos de pesquisa financiados por agências de fomento nessa direção; Souza e Garnica (2011), em um livro que trata da formação de professores de Matemática, destacam possibilidades de uso dessas narrativas e da história da educação matemática, de forma geral, na graduação e na educação básica.

Na produção de historiografias, essas narrativas subsidiam a percepção de permanências e alternâncias no espaço educacional, como destacam Cury, Souza e Silva (2014). Todavia, como já alertamos, todo relato tem que ser tomado de forma contextualizada e na sua individualidade. Tomar essas narrativas como “verdades absolutas”, como poderiam pretender outros modos de se produzir história, poderia resultar em uma infinidade de problemas. Não raro nossos depoentes divergem quanto a alguns pontos do tema estudado, outras vezes há, até mesmo, a não percepção de um determinado acontecimento por alguns personagens. Pinto (2015b) destaca em seu trabalho como alguns personagens relacionados com o Projeto Minerva, uma iniciativa da ditadura militar, simplesmente não registram em seus relatos o regime de governo vigente, atribuindo pouca ou nenhuma importância à ditadura no contexto do projeto, ao passo que outros depoentes, principalmente os líderes do projeto, traçam claramente tal relação.

As pesquisas historiográficas nos últimos anos transitaram por mudanças que possibilitaram aos pesquisadores articular a interdisciplinaridade, bem como a criação e a utilização de diversos tipos de fontes. Desta maneira, encontramos na *Rua da História Oral* a possibilidade para um estudo de viés historiográfico, que possibilita não só ressoar a voz dos nossos depoentes em um ambiente acadêmico, mas, principalmente, a produção de fontes, registrando experiências e memórias dos professores.

Nesta perspectiva, ouvimos professores que atuavam no ensino da Matemática na cidade de Paranaíba, num total de seis pessoas. A seleção dos entrevistados ocorreu primeiramente em consulta à parte do acervo da extinta Agência de Educação de Paranaíba, que se encontra localizada na Escola Estadual José Garcia Leal em Paranaíba (MS). Com a autorização do gestor da escola, buscamos nas fichas funcionais dos docentes aqueles que atuaram na disciplina de Matemática em décadas distintas e mais antigas que nos fosse possível.

Depois deste primeiro levantamento, entramos em contato com os docentes, explicamos o objetivo da pesquisa e os questionamos se teriam interesse em colaborar com nosso trabalho. Este levantamento nos auxiliou também na definição de nosso recorte temporal, que ainda se encontrava em aberto. Visto que o educador vivo mais antigo que encontramos iniciou sua carreira do magistério no final da primeira metade do século XX, e os demais já na segunda metade, optamos por abordar em nosso trabalho os movimentos decorridos desta segunda metade em diante. No ano 2001, Paranaíba conquistou um curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este evento, acreditamos, contribuiu como um grande potencial de alteração do quadro da formação de professores no local; desta forma, optamos por limitar o recorte até a virada do século. Acreditamos que a abertura do curso e seus quase 20 anos sejam merecedores de um trabalho específico que se debruce sobre ele.

Para as entrevistas, realizadas individualmente, elaboramos um roteiro juntamente com o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, roteiro este flexível, para que nos permitisse acréscimos durante as entrevistas e, principalmente, que permitisse aos nossos entrevistados escolher os caminhos de suas narrativas, elencando dados que lhes parecessem relevantes e que quisessem nos contar.

Nosso primeiro entrevistado foi Rodolpho Schmid<sup>5</sup>, que atuou nas décadas de 1960 a 1990 na função de professor e diretor. Quando começou a lecionar, ele não possuía formação específica para o magistério, apenas o curso secundário (nível equivalente ao atual Ensino Médio). O professor sempre lecionou a disciplina de Matemática, na década de 1960 cursou a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), curso realizado em Campo Grande/MT<sup>6</sup>. O curso em referência o habilitou para lecionar Matemática nas cidades onde não havia professor formado; posteriormente, o professor formou-se em Pedagogia no município de Pereira Barreto/SP e depois concluiu um curso de especialização em Didática Geral, em Jales/SP.

A segunda docente com a qual conversamos foi Cleide Deroco Martins, que atuou como professora de Matemática nas décadas de 1980 a 2000. Formou-se em Licenciatura em

---

<sup>5</sup> Os trabalhos de História Oral na Educação Matemática têm usualmente, com a permissão dos entrevistados, utilizados os nomes reais dos interlocutores. Tal concordância é dada por meio de uma Carta de Cessão.

<sup>6</sup> Neste período o Estado de Mato Grosso ainda não havia sido desmembrado e sua capital era Cuiabá.

Matemática na cidade de São José do Rio Preto/SP, cursou Pedagogia em Pereira Barreto/SP e, posteriormente, fez uma especialização em Didática Geral em Jales/SP.

Nossa terceira depoente foi a Professora Yone Aparecida Gomes Ishibashi, que atuou como professora de Matemática nas décadas de 1970 a 1990, na disciplina de Matemática, primeiramente formou-se em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia, na cidade de Jales/SP, também fez Pedagogia em Pereira Barreto/SP e especialização em Didática Geral, em Jales/SP.

O Professor João Martins da Silva foi nosso quarto entrevistado, sua contribuição na educação foi como docente, diretor e vice-diretor nas décadas de 1970 a 2000, formou-se em Ciências e depois fez habilitação em Matemática em Jales/SP. Também fez Pedagogia em Pereira Barreto/SP e especialização em Didática Geral na cidade de Jales/SP.

Professor Ignácio José da Silva foi o quinto interlocutor com quem conversamos. Este docente, quando começou a lecionar, atuou nas séries iniciais (nível equivalente aos anos 1º ao 5º do Ensino Fundamental I). Quando lecionava nessa etapa de ensino, não possuía curso de formação para o magistério, iniciou sua carreira em escolas de fazendas (rurais) com o ensino primário (atualmente conhecido como 1º ao 5º ano). Somente depois conseguiu cursar o ginásio (6º ao 9º ano), e, na década de 1970, cursou Ciências com Habilitação em Matemática. Foi nesse período que começou a lecionar Matemática especificamente.

Nossa sexta entrevistada foi a Professora Maria Auxiliadora Malheiros do Amaral, a qual foi chefe do núcleo da Agência de Educação de Paranaíba. Para esta entrevista elaboramos um roteiro específico, visto que ela não era professora de Matemática, mas atuava na Agência coordenando e gerenciando cursos, inclusive, para os professores de Matemática e esse era o ponto principal de nossa entrevista.

Em todas as entrevistas utilizamos aparelho de gravação em áudio e vídeo, o que gerou material para a transcrição e textualização. Após a gravação das entrevistas, iniciamos o processo de transcrição, momento em que ouvimos o que foi dito pelo entrevistado e escrevemos “fielmente”, com vícios de linguagem, possíveis interrupções ou até mesmo anotação de gestos feitos por eles. Desse processo resultou um texto “o mais próximo possível da fala dos depoentes”. Esta aproximação, sempre na intenção de alcançar algo impossível – a nosso ver – que era transformar um momento vivido, dialogado, cheio de olhares, posturas,

cheiros e ruídos (todos estes também são linguagens) em um texto escrito, expresso apenas por palavras. Certos dessa impossibilidade, perseguimos sempre a intenção de registrar as falas o mais fielmente possível e, quando algum outro elemento nos parecia forte – potencial para algum tipo de análise – também tentamos registrá-lo, como risadas incontidas, lágrimas e outras manifestações.

Após o processo de transcrição, foi realizado o processo de textualização. Nesse processo de edição (ou de construção de um novo texto como alguns preferem), preocupamos-nos em apresentar um texto mais fluente, que transitasse entre texto oral e escrito, preservando características de um, mas buscando também aproximações com a fluência do outro, respectivamente:

Fazemos isso no intuito de transformar o texto da transcrição, pontuado de características tipicamente **orais**, em um texto com características que mais se aproximam de um texto **escrito**. Concordamos com Marcuschi (2010) ao propor não uma dicotomia entre oral e escrito, mas um contínuo entre estes tipos de texto. E neste contínuo que transitamos ao fazermos este tipo de modificação no texto (PINTO, 2013, p.29, **negrito do autor**).

Após todas essas transformações, que poderíamos aqui entender como uma tentativa de compreensão do outro e, desta forma, também um processo analítico, este “novo” texto precisava ainda ser validado pelo nosso depoente, visto que

Em hipótese alguma afirmamos ser, esse texto, o concedido pelo entrevistado, mas, sim, um texto obtido da entrevista, construído juntamente com o entrevistado, que o legitimará, afirmando reconhecer-se no mesmo (MORAIS, 2012, p.63).

Nesse processo de validação, exercitamos muitas idas e vindas ao texto, ou a leitura conjunta entre pesquisador e depoente, momento em que o narrador apontava para o pesquisador trechos que desejaria suprimir; dados que quisesse acrescentar, indicando partes em que a edição feita pelo pesquisador não condizia com aquilo que o narrador gostaria de dizer. Houve nesses encontros uma postura ética e de respeito às vontades do portador daquelas memórias que se tornaram um texto e que, posteriormente, se tornaria público, fonte desta e de outras pesquisas. Ao final deste processo, havendo acordo, o depoente assinou uma carta de cessão de direitos, que permite o amplo uso desse material produzido e longamente

trabalhado.

Além das entrevistas, também fizemos uso de documentos encontrados em diários oficiais, jornais, além de outros disponibilizados pelas instituições nas quais os professores participantes haviam cursado algum tipo de formação. Entendemos que essas fontes se apresentavam como mais uma possibilidade de discursos sobre nosso foco de estudo.

Na sequência, traremos três das cenas: uma que versa sobre a ação política e sua interferência dentro das escolas no período estudado; uma cena sobre as relações de centro e periferia que se estabeleciam entre as cidades e, também, entre estados e, por fim, encenamos o curso de Licenciatura “Curta” de Jales. Após essas três cenas, traçamos breves considerações.

### **A gangorra política e a ciranda nas escolas**

Nesta cena decidimos usar a “gangorra” e a “ciranda” como metáforas para os movimentos que surgiram nos depoimentos que foram produzidos. Pretendíamos com isso remeter o leitor à alternância política do estado de Mato Grosso *uno*<sup>7</sup> e Mato Grosso do Sul, mais especificamente em Paranaíba, e como essa alternância influenciava diretamente as atividades das escolas desse município, a vida de docentes e, por consequência, de alunos e de toda a comunidade escolar.

Em nossos depoimentos ficou marcada a alternância de dois partidos políticos no poder do estado. Essa ascensão e queda (movimento típico da gangorra) fazia movimentar todo o quadro docente e de direção das escolas, o que ocasionava grande rotatividade e instabilidade na comunidade escolar (a ciranda).

Esta temática também se tornou relevante em outros trabalhos referentes aos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso *uno*. Em Reis (2014), por exemplo, ao olhar para a formação de professores que atuavam no ensino primário na Escola Joaquim Murinho (localizada na cidade de Campo Grande-MS) nos períodos de 1931 a 1940 e de 1948 a 1974, constata-se a interferência partidária nos limites da escola nos moldes que encontramos em

---

<sup>7</sup> A expressão “uno” é utilizada para fazer referência ao Estado de Mato Grosso antes do desmembramento do atual Estado de Mato Grosso do Sul.

nosso trabalho:

Além desses discursos, outro possível motivo para a não realização de greves no estado reivindicando a valorização salarial pode estar ligado à instabilidade política que colocava à prova os cargos das professoras. Os partidos UDN e PTB/PSD se revezavam no poder e, quando um assumia, os funcionários nomeados pelo partido anterior eram demitidos. Dessa forma, Raimunda comenta que quando o partido contrário ganhava as eleições os professores já levavam suas coisas da escola no final do ano porque sabiam que seriam exonerados no primeiro dia de aula (REIS, 2014, p.107).

Características semelhantes também foram notadas no trabalho de Both (2014), que, mesmo não tendo o objetivo de pesquisar as lideranças partidárias no estado, acabou encontrando resquícios dessa característica na fala de seus depoentes que salientaram a troca de partidos no comando do estado – o que nos remete novamente à gangorra – e sua consequente interferência no quadro docente – fazendo girar a ciranda.

Em nosso caso, ficou destacada a hegemonia de dois partidos políticos: a UDN (União Democrática Nacional) e o PSD (o Partido Social Democrata). Amorim (2013) aponta que, na época do governo de Getúlio Vargas (1937-1945), estava proibida a criação de partidos políticos, mas, depois, com sua renúncia, foi criado o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, o PSD e a UDN. Para Amorim (2013), a UDN era o partido conservador de direita e representava o grupo político contrário às ideias de Getúlio, já o PSD apresentava-se como herdeiro de suas ideias, ou seja, era o responsável por dar continuidade aos ideais do governo. Tanto a UDN quanto o PSD adotaram o estilo clientelista para lograr adesão de simpatizantes e filiados e, com isso, conseguiam manter-se no poder, mesmo que alternadamente. Como consequência desse tipo de perpetuação de poder, era necessário sempre “pagar os favores políticos”, em especial, por meio da distribuição de cargos: cargos de confiança, diretores e até mesmo professores.

Em nossos depoimentos, percebemos que aqueles que vinham de outras localidades, como o Professor João Martins e a Professora Cleide, não mencionavam diretamente interferências como aquelas de professores locais. A Professora Yone, talvez por ter se ausentado para realizar o que atualmente denominamos Ensino Médio e só voltou quando terminou a graduação, também faz pouca referência a essas interferências. No entanto, para aqueles que eram naturais de Paranaíba, viveram toda a sua vida ali, muitas vezes iniciando a

docência sem mesmo um curso específico, são marcantes as referências a essa interferência política:

Então, quando mudava o governo, geralmente, mudava quase tudo, não importava se era bom ou mal profissional. Para mim, por exemplo, foi uma luta! Existiam dois partidos, o PSD e UDN [...] (IGNÁCIO, p.130-131, narrativa presente em SILVA, 2016).

Quanto às nomeações por apadrinhamento, o Professor Rodolpho, ao comentar essas mudanças, aponta “[...] naquele tempo, diretor era política [...]”. Além do diretor, professores não concursados também eram trocados, e estes eram a maioria naquele tempo. Cabe salientar que o diretor exercia ali, naquele espaço, certa liderança partidária também, regendo os movimentos políticos do espaço escolar.

Além dessa alternância desses dois partidos quanto aos desmandos que atingiam os cargos públicos e interferiam nos andamentos da escola, notamos que a falta de profissionais especificamente habilitados contribuía para essa instabilidade e atribuições de caráter pessoal ou político. O Professor Ignácio nos contou:

Pediram minha nomeação para o Governador do Estado, que era o João Ponce de Arruda. Naquela época [o professor está se referindo às proximidades do ano de 1958], tudo era fácil porque faltavam professores mais qualificados. Dentro de um mês e pouco, veio a minha nomeação e eu comecei a dar aula na Fazenda Figueira (IGNÁCIO, p.120, narrativa presente em SILVA, 2016).

Outro fator levantado por nossos depoentes foi a perseguição sofrida pelas pessoas que assumiam posição política contrária a determinada liderança. Este aspecto também esteve presente em outros trabalhos sobre Mato Grosso do Sul como em Bittar e Ferreira Junior (1999). Em relação às perseguições, o Professor Ignácio também nos apresenta que “[...] tinha muita, muita perseguição. Isso prejudicava bastante, porque, às vezes, um profissional que era ótimo saía e entrava um que não era lá essas coisas” (IGNÁCIO, p.131, narrativa presente em SILVA, 2016).

Essa alternância, por conta da perseguição e filiação partidária, acarretava, segundo acreditamos, uma não permanência dos docentes na carreira ou desestímulo a esta, visto a descontinuidade na atividade conforme o governo. Neste sentido, é marcante em nosso

trabalho a importância do desmembramento do estado, efetivada no final da década de 1970, com as diversas normativas que a acompanharam. Entre estas, destacamos a Lei nº 31/1977 que incluía todos os servidores públicos de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul no quadro provisório de servidor público.

Percebemos que depois do estado ser dividido, os professores tiveram maior assistência em relação às suas carreiras, tanto que foi criada em Paranaíba a Agência de Educação, que possuía um núcleo pedagógico, no intuito de apoiar o docente. Neste sentido, Maria Auxiliadora nos contou que praticamente todo mês iam à capital, Campo Grande, frequentar cursos para que posteriormente repassassem tais conhecimentos aos demais professores.

O Professor Ignácio nos falou que, após a separação do estado e do surgimento de concursos, a perseguição política foi sendo amenizada; desta maneira, as lideranças partidárias foram perdendo seu poder. Contudo, por nosso contato com a cidade, observamos que ainda existem cargos nomeados, e com isso as perseguições, talvez mais brandas, mas ainda ocorrem, trazendo resquícios da interferência da política não só no campo educacional, como no administrativo também.

Alguns de nossos depoentes apontam para essas questões políticas como um dos motivos do pouco desenvolvimento da cidade em relação a outras do estado. Para eles, esse tipo de alternância e perseguição “impede” o bom desenvolvimento da cidade que sofre atrasos em relação a outros municípios.

### **Centro x Periferia**

Nesta cena trazemos as relações entre centros e periferia<sup>8</sup> para mostrar a importância que certos acontecimentos têm para algumas pessoas, comunidades, e, para outras, nem tanto.

O município de Paranaíba tem uma localização geográfica peculiar. A cidade faz

---

<sup>8</sup> A metáfora do “primo rico e primo pobre” nos ajudou a ver o quão relativo pode ser uma avaliação de “utilidade”, de “inovação” etc. enquanto um opta pelo descarte ou cedência de um objeto ou serviço o outro pode tomar aquilo como algo novo, importante e bem vindo. É comum nas famílias termos primos ou irmãos mais velhos que cedem seus brinquedos, roupas, e outras coisas que não tem mais relevância para ele para um primo que necessite, ou irmão mais novo. Com isso pretendíamos reforçar o aspecto da relatividade de importância de determinados bens e serviços.

divisa com os estados de Goiás, Minas Gerais e está a aproximadamente 62 quilômetros da divisa com o estado de São Paulo. Esta localização “privilegiada” propiciou a nossos interlocutores a busca por formação em outros estados, visto que, muitas vezes, as cidades de estados vizinhos estavam muito mais próximas deles do que a capital de Mato Grosso do Sul.

O depoimento dos nossos entrevistados mostra a importância de algumas cidades do estado de São Paulo na (e para) a formação de professores que atuam em Paranaíba. Poderíamos dizer que nossos profissionais buscavam sua formação em outros centros, como: Jales (SP), Barretos (SP), entre outros. Nossos personagens viajavam horas de ônibus, de carro e de balsa para terem acesso a essas aulas, um esforço contínuo para chegar até estes “centros de formação”. No entanto, conforme bem atesta Martins-Salandim (2012), muitos desses “centros” eram considerados “periféricos” em relação à capital do estado (São Paulo) e de outras instituições públicas de grande prestígio, como a USP — Universidade de São Paulo —, por exemplo.

Parte dos profissionais que atuam no ensino de Matemática na cidade de Paranaíba no período de estudo vieram do estado de São Paulo, ou foram até este estado para buscar formação, trazendo assim algumas características do ensino paulista para a cidade.

O Professor Rodolpho destaca que em Paranaíba não havia, curso de formação para atuação no magistério e que, desta forma, muitos dos que concluíam o segundo grau<sup>9</sup> começavam a lecionar mesmo sem formação específica. O caso se agravava ainda mais em se tratando de disciplinas específicas, como a Matemática, para as quais, muitas vezes, eram profissionais de outras áreas que “complementavam” suas atividades com algumas aulas. Desta forma, aqueles que queriam prosseguir na carreira, com as constantes e progressivas cobranças das legislações para a obtenção de curso superior, tinham que buscar em outras cidades a sua capacitação profissional.

Na década de 1960 ainda não havia curso de licenciatura (plena) em Matemática no estado de Mato Grosso *uno*, caracterizada, segundo esse critério, como periferia. Nossos entrevistados foram então para um estado que exercesse uma centralidade nessa questão, como São Paulo, onde já havia curso de Matemática desde o ano de 1930.

Ainda hoje é inegável o papel exercido pelo estado de São Paulo no que se refere à

---

<sup>9</sup> Nível equivalente ao atual Ensino Médio.

formação em nível superior, no caso, a formação de professores de Matemática e a oferta de cursos de pós-graduação em todos os níveis. No entanto, em tais quesitos, podemos tomar Mato Grosso do Sul não mais como uma periferia, mas como um centro, principalmente se comparado a tantos outros estados da Federação. Além do grande número de cursos disponíveis para a formação de professores de Matemática, nosso estado é o único do Centro Oeste a ofertar um curso de doutorado em Educação Matemática, que figura entre os poucos disponíveis no país.

Esse papel que São Paulo exercia na educação se refletia também na educação básica. Rodolpho, por exemplo, nos conta, com certo orgulho, que seus filhos foram estudar em cidades do estado de São Paulo. Ele também nos fala que quando iam fazer cursos em Campo Grande – já como professor –, o “pessoal” dizia, com certo amargor, que eles deveriam procurar formação no estado de São Paulo, já que Paranaíba era quase divisa com o mesmo e não ficar em Campo Grande.

Além da distância entre as cidades, os cursos para formar professores no estado de Mato Grosso do Sul surgiram muito depois. Na década 1970, lapso de tempo em que a legislação sinalizou para a obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores, somente então começaram a se instalar cursos em nosso estado. Nessa mesma época, nosso vizinho, São Paulo, já havia instalado os primeiros cursos e se encontrava em processo de interiorização dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado.

Antes da instalação de cursos em nosso estado, uma iniciativa de formação de professores que se fez presente foi a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Essa Campanha foi criada no governo de Getúlio Vargas, com base no Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, cujo principal objetivo era difundir e elevar o nível do ensino secundário e, conseqüentemente, tornar o ensino mais ajustado às necessidades e interesses da época (BARALDI, 2003).

Segundo Baraldi (2003), a CADES foi um programa em nível nacional, ocorrido nas décadas de 1950 e 1960, que ofertou cursos preparatórios para os professores que não tinham formação institucionalizada. Os professores aprovados pela CADES adquiriam o direito de lecionar por tempo determinado, após conseguirem aprovação em uma prova no final do curso. O professor Rodolpho participou do curso ministrado na cidade de Campo Grande e, na

sua fala, tece elogios ao curso, afirmando que a Campanha em referência trouxe muitos conhecimentos sobre a docência, a ele e outros professores leigos.

No transcorrer dos anos, com a cada vez mais incisiva obrigatoriedade de curso superior para a docência e a conseqüente expansão do ensino superior, deu-se a extinção dos exames e dos cursos oferecidos pela CADES. Baraldi (2003) destaca que a função desempenhada pela CADES não foi suficiente para torná-la uma ação interventora para a formação continuada, o que ocasionou essa extinção.

Neste quadro mais geral de movimentos e de cursos ofertados, o processo de política educacional referente ao ensino de Matemática que se configurou na cidade de Paranaíba foi moroso e árduo. Professores com vontade de ensinar, mas diante das dificuldades e da pouca oferta de capacitação no município e no estado, buscavam formação em locais que, para eles, naquele momento, se configuravam como “centros” no quesito educacional.

Uma característica marcante foi o entendimento da relação entre “centro” e “periferia”, pois, para nossos depoentes, os cursos oferecidos no interior de São Paulo deram condições para se formar, porém, esses cursos não eram vistos dentro do próprio estado com tanto prestígio como eram para nossos depoentes, ou seja, no contexto vivenciado por nossos professores, a “periferia” era constituída de “centros”, mesmo sendo “periferia” de outros “centros”, numa relação sempre circunstancial.

### **As feridas e o curativo das licenciaturas curtas: o curso de Jales**

Nesta última cena trataremos das feridas que a falta de professores devidamente formados para a docência provocava e dos curativos ao longo do tempo no contexto de nossos depoentes. Em nosso trabalho abordamos nesta temática três modalidades de formação: as licenciaturas curtas, os cursos vagos e as formações continuadas e em serviço<sup>10</sup>. Neste texto, no entanto, nos ateremos às licenciaturas curtas, tomando o curso de Jales (SP) como foco da discussão com base nos relatos que nos foram dados.

Observamos ao longo do estudo que alguns desses cursos foram elaborados em caráter

---

<sup>10</sup> Originalmente, o tópico que abrange estas três modalidades foi intitulado: “Pacientes com curativos que mal cobriam suas feridas”.

emergencial para atender à urgente falta de professores formados e que, muitas vezes, deixaram em nossos professores a sensação de "incompletude". Os pacientes, aqui, podem ser comparados ao sistema educacional carente de professores formados. A falta de cursos de formação acabou provocando uma “ferida” que perdurou por muitos anos, ficando ainda maior por não ter recebido cuidados especiais, um grande problema que ainda se constata na atualidade. O governo tenta estancar a ferida com a força da lei, obrigando os profissionais a procurarem, por conta própria, a formação em nível superior sem se importarem com a forma como esses professores poderiam obter tal formação.

Esses curativos ocultavam, tampavam provisoriamente as feridas para que elas não infeccionassem, mas não as cicatrizavam imediata e sistemicamente, como, acreditamos, seria necessário. Os cursos de caráter emergencial tentavam, de alguma maneira, formar um mais expressivo contingente de docentes em um curto período de tempo.

Alguns de nossos interlocutores relatam que começaram a lecionar sem ter a formação mínima exigida. A carência de professores era significativa, tanto que esses professores nos contam que profissionais de outras áreas se “aventuravam” na carreira do magistério: dentistas, médicos, bancários e outros, ou seja, a docência era tida, para muitos, como uma segunda profissão, esta era também uma forma de tentar “cobrir a ferida” da falta de profissionais.

Muitos apontam um crescimento não planejado como causa, ou ampliação dessa ferida. Um dos pontos mais significativos na década de 1960 para a educação, segundo Curi (2000), foi a mudança de um ensino elitizado para um ensino de massa. A escolarização das crianças em idade escolar registrou um aumento significativo naquela década e na seguinte, assim como as pessoas que estavam cursando o ensino secundário. Nota-se, então, o recrudescimento do problema, ou seja, da ferida causada pelo crescimento mal planejado - mas extremamente necessário a nosso ver. Com o aumento do número de alunos e de unidades escolares, era necessário aumentar o número de professores. Porém, se já havia escassez desse profissional antes das mudanças, essa deficiência se agravou, a ferida foi tomando proporções muito mais devastadoras.

No início da década de 1970, a Lei 5692/1971 sinalizava que todos os professores que lecionassem nos anos finais do primeiro e do segundo graus deveriam ter formação em nível

superior. Esta ferida, relacionada com a falta de professores formados, também foi sentida na cidade de Paranaíba. Tanto que o professor Ignácio nos conta que, quando começou a lecionar, em meados da década de 1950, havia falta de profissionais formados para exercerem a carreira do magistério. Ele começou a lecionar apesar de ter concluído somente a terceira série (equivalente ao 4º ano do ensino fundamental). O Professor Rodolpho começou a lecionar em meados da década de 1960, possuindo formação de curso científico (atualmente corresponde ao nível de Ensino Médio), logo que chegou à cidade de Paranaíba foi convidado a dar aulas, pois faltavam profissionais para exercer o magistério. A professora Maria Auxiliadora também relata que começar a lecionar foi uma oportunidade inesperada, pois ela havia apenas concluído o quarto ano (nível corresponde ao 5º ano do ensino fundamental), mas, por falta de profissionais, substituiu sua irmã que se afastou para casar.

O ensino exigia cada vez mais professores para atuar, porém esses docentes eram formados em cursos técnicos, clássicos, magistérios, supletivos e outras “maneiras de formação”, como, por exemplo, o curso da CADES. Os exames de suficiência<sup>11</sup> também contribuíram para amenizar a falta de profissionais habilitados ao exercício da docência, estes cursos foram “curativos” que tentavam “cobrir a ferida” relacionada com a falta de docentes.

Se a ferida existia, a lei sinalizava para a necessidade de terapias ou tratamentos. Então, foram criados diversos cursos, alguns em caráter emergencial e que se moldavam à realidade local. Em nosso trabalho percebemos a presença das licenciaturas curtas em ciências e dos “cursos vagos”, além das formações dadas em serviço.

### **O curso de Jales**

Durante nossa caminhada, notamos que a formação de professores de Matemática ocorreu de maneira tardia, já que o curso de graduação para alguns docentes veio depois que já lecionavam. A falta de profissionais habilitados para o exercício do magistério gerava a emergência, e as ações em grande escala e em um rápido tempo começaram a surgir. Para

---

<sup>11</sup> Segundo Baraldi (2003) a partir de 1956, a CADES passou a promover, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. Esses cursos ocorriam geralmente no mês de janeiro ou julho e tinham duração de um mês. Aos aprovados no exame de suficiência, era conferido o registro de professor do ensino secundário, e o direito de lecionar onde não havia disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia.

nossos depoentes, os curativos chamados “Licenciaturas Curtas em Ciências” foram a oportunidade de estudarem e terem formação específica para o exercício da docência.

Dos seis depoentes de nossa pesquisa, três fizeram a Licenciatura Curta em Ciências e depois a habilitação em Matemática. Por não haver na cidade curso de formação nessa área, buscaram tal aprimoramento em outra localidade. Dois de nossos interlocutores foram a Jales, a aproximadamente a 120 km de Paranaíba, o outro foi a São José do Rio Preto, a aproximadamente 266 km de Paranaíba. Em Jales se encontrava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales<sup>12</sup>, criada em 1968.

O Professor Ignácio nos conta que para frequentar o curso, que era geralmente aos finais de semana - sexta-feira no período noturno e sábado o dia todo -, precisava se deslocar até a cidade de Jales. Ele dizia que dependia de carona para chegar até Aparecida do Taboado, município que se encontrava na divisa entre os estados de Mato Grosso *uno* e São Paulo. Para a travessia entre os estados era necessário utilizar uma balsa.

Mesmo diante das dificuldades, foi preciso buscar formação, pois a legislação da época orientava nesse sentido, e vinha, paulatinamente, obrigando a formação específica em nível superior. Depois de aproximadamente quase quarenta anos lecionando sem um curso em nível superior para o magistério, em 1974 o Professor Ignácio concluiu sua formação em Licenciatura em Matemática.

O Professor João Martins cursou em Jales a Licenciatura Curta em Ciências e em 1975 a habilitação em Matemática. Porém, ele morava em Santa Rita/SP, e dependia de ônibus para chegar até Jales. O professor explica que ia de carro até a rodovia e esperava o ônibus dos estudantes de Santa Fé do Sul/SP para ir com eles para a faculdade. O professor nos conta que não sentiu dificuldades no período que fez a habilitação em Matemática, pois sempre gostou dessa área, ele menciona ainda que quando lhe perguntam qual é sua formação ele diz "PROFESSOR DE MATEMÁTICA" e não de Ciências.

A Professora Yone, mesmo sendo natural de Paranaíba, foi estudar e morar em outra cidade residia em uma cidade circunvizinha de Jales, Santa Fé do Sul, e seu deslocamento também era feito por ônibus, ela fez o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em

---

<sup>12</sup> No ano de 2005 foi transformado em Centro Universitário de Jales credenciado pela Portaria MEC nº 696 de 02-03-2005 - DOU de 03-03-2005.

Matemática, concluindo esta formação no ano de 1979.

A primeira menção aos cursos de curta duração foi em 1964, no parecer do conselheiro Newton Sucupira, esse modelo de curso tratava de mais uma medida em caráter emergencial para formar professores, esse tipo de licenciatura perdurou por mais de quarenta anos (SILVA, 2015).

A formação de professores seria feita de maneira progressiva, primeiramente o estudante obteria uma habilitação geral – Licenciatura em Ciências, e depois uma habilitação específica. De acordo com conselheiro Valnir Chagas, a execução da lei dependeria da região em que se aplicava, pois nas localidades em que não houvesse professores habilitados, a formação geral seria suficiente, um reflexo da grande carência que possivelmente assolava algumas regiões. Nesse sentido, os curativos nos parecem "mal cobrir as feridas", à medida que se sugere um tipo de formação, mas se admite uma "inferior" como suficiente.

Segundo Curi (2000), na década de 1970 os cursos de licenciatura curta começaram a se expandir no país por meio de faculdades do setor privado, principalmente no interior. Poucos são os estudos que se dedicam a tais cursos, que tinham a carga horária reduzida e propunham uma formação polivalente. Segundo a proposta do conselheiro Valnir Chagas, os cursos deveriam ter como principal finalidade a integração do conhecimento, com um currículo flexível e aberto, assim à integralização das disciplinas ocorreriam mais facilmente.

Com a Resolução de 30 de julho de 1974, os cursos de licenciatura em Ciências polivalentes e de primeiro grau (conhecidas como licenciaturas curtas) seriam divididas em duas etapas, com o currículo de 1.800 horas e que poderia ser complementado com mais 1.000 horas com uma habilitação específica em: Química, Física, Biologia ou Matemática, assim formando professores para o Ensino Médio. Tal Resolução tornou esse currículo obrigatório, e sua implementação deveria ocorrer até o ano de 1978. Neste sentido, a Resolução CFE 37, de 1975, sinalizava que:

Art. 1º - O curso de licenciatura em Ciências, a que se refere a Resolução nº 30/74 será implantado progressivamente e, a partir do ano letivo de 1978, tornar-se-á obrigatório como licenciatura única da área científica, com habilitação geral e Ciências para o ensino da respectiva área de estudo, predominante na escola de 1º grau, e habilitações específicas em Matemática, Física, Química e Biologia, para o ensino das correspondentes disciplinas, predominantes na escola de 2º grau.

A Resolução do CFE 30/1974 apontava que os cursos de licenciatura em área científica deveriam ser transformados em Ciências, e estes poderiam ser organizados em cursos de curta duração ou de duração plena (curta mais a habilitação), e o número de vagas deveria ser igual ao número de vagas oferecido anteriormente (SILVA, 2015).

A Resolução CFE 37 de 1975 também orientava que os cursos em licenciaturas específicas não estariam autorizados a funcionar:

Art. 7º Não serão criados ou autorizados a funcionar, a partir da vigência da presente Resolução, novos cursos de licenciatura em Ciências (polivalente), Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, organizados pela sistemática anterior à da Resolução nº 30/74, ficando os atos que os disciplinaram indicados no parágrafo único do artigo 1º, revogados a partir de 1º de Março de 1978 (CFE, 1975, pp.129-130).

Mesmo diante dessa orientação, Silva (2015) encontrou a criação do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São Carlos em 1975, período em que, pela Lei, já não era permitida a criação de cursos nesses moldes, o que nos leva a refletir que a lei era flexibilizada em alguns contextos.

Diante de recusas em relação a estes novos moldes, visto que em alguns locais tal prática parecia ser um retrocesso, sendo duramente questionado por sociedades científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Física (SBF), a Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), foi constituída uma comissão pelo Conselho Federal de Educação, em 1980, que emitiu dois documentos: a Resolução 30/1974 – *Minuta de Resolução* e a *Indicação sobre a Resolução nº 30* – que tornaram facultativa a abertura de cursos de ciências como oposição aos cursos de licenciatura (SILVA, 2015).

Mesmo com os movimentos contrários à criação de cursos de curta duração, estes permaneceram em vigência por quarenta anos, sendo extintos, em um primeiro momento, em maio de 1999, pela Resolução da Câmara de Educação Superior nº 02 Art. 1º, que dizia: “Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos.” Porém, a Resolução CNE/CES nº 11, de 10 de julho de 2006 revogou a lei que extinguia tais cursos (SILVA, 2015).

Acreditamos que tal revogação se deveu a uma ferida ainda não totalmente cicatrizada. Havia e ainda há falta de professores, e esses cursos inserem de forma mais rápida os profissionais no meio escolar: os cursos de licenciatura plena costumam durar quatro anos e o período inicial da licenciatura curta durava, em geral, dois anos. Ainda hoje alunos que tenham concluído mais de 50% de suas licenciaturas são aceitos como professores eventuais (por exemplo, no estado de São Paulo e no estado de Mato Grosso do Sul).

Uma de nossas depoentes, Professora Yone, nos fala de sua formação no curso de Licenciatura Curta em Ciências, e nos diz que nos dois primeiros anos quase não havia disciplinas de Matemática, que o foco maior era em Ciências, e que no terceiro ano a base era Matemática. Para ela, sua graduação "ficou a desejar", e salienta que, durante o exercício do magistério sentiu "falhas" em relação a sua formação – feridas mal curadas, que deixaram cicatrizes –, precisando estudar e recorrer a outros professores para suprir suas dificuldades.

Ao contrário de Yone, João Martins e Ignácio consideram ter tido uma "boa" formação. Para o Professor Ignácio, o curso de graduação talvez não tenha oferecido a devida preparação para o exercício da carreira, pois já lecionava desde a década de 1940, mesmo não sendo especificamente professor de Matemática. Lecionava para séries iniciais (atualmente corresponde do 1º ao 5º ano do ensino fundamental). O Professor João Martins classifica seu curso de licenciatura como "bom", ele diz, no entanto, que em alguns momentos precisou estudar os conteúdos para lecionar, principalmente os temas do ensino fundamental II (atualmente corresponde do 6º ao 9º).

Já professora Yone tinha o ensejo de se tornar "PROFESSORA DE MATEMÁTICA", buscando sua formação em outra localidade, esperando que a graduação a preparasse para o exercício docente, com uma grande carga horária de Matemática, o que, em sua análise, não foi contemplado. Mesmo ao falar dos cursos complementares, ela sempre foca a pouca abordagem de conteúdos matemáticos nesses cursos – este parecer ser para ela um grave problema na formação do professor de Matemática.

Em nossos estudos e na busca de traçar compreensões acerca das populares licenciaturas curtas em Ciências, um curativo encontrado para tentar amenizar ou estancar a ferida relacionada com a falta de professores, não encontramos recomendação quanto ao funcionamento dos cursos aos finais de semana, como nos relatou professor Ignácio, fazendo-

nos acreditar que, mesmo não havendo essas recomendações, os cursos funcionaram de acordo com as necessidades dos alunos. Funcionar aos finais de semana nos parece uma adequação em relação à demanda, composta basicamente por docentes que já se encontravam em sala de aula e advindos de outras localidades. Martins-Salandim (2012) entrevistou alguns professores que mencionaram cursos que funcionavam nesses mesmos moldes no interior de São Paulo<sup>13</sup>.

O "curativo" relacionado com as conhecidas licenciaturas curtas foi muito bem-vindo entre os professores de Paranaíba e da região, pois viram nesses cursos a oportunidade para os docentes que já lecionavam e que pretendiam, muitas vezes, somente legalizar sua situação enquanto profissionais do ensino. Já para os que não estavam em exercício, tiveram a oportunidade de se formar e ingressar na carreira do magistério.

### **Alguns apontamentos**

Pesquisar aspectos da formação de professores em uma localidade onde não havia, à época, cursos para tal fim foi uma tarefa árdua e exigiu buscas em diversas localidades e instituições – mesmo que muitas destas buscas tenham sido frustradas pela ausência de acervo histórico ou indisponibilidade de depoentes. Também exigiu diálogos com diversos professores e seleção daqueles que pudessem nos propiciar certa diversidade de formação e de pontos de vista sobre um mesmo curso. Foram seis entrevistados, pelo menos quatro cursos de graduação citados, um de especialização e formações em serviço via órgãos do Governo Federal (CADES) e Agência Estadual e Municipal de educação.

Tentando não sermos reducionistas nem generalistas, tentaremos apontar aqui algumas nuances percebidas nos movimentos estudados, com foco no que foi aqui apresentado.

Os professores de Matemática que atuavam em Paranaíba no período selecionado tiveram oportunidade de cursar sua respectiva graduação, na maioria dos casos, entre as décadas de 1970 a 1990, em municípios vizinhos e, pela localização geográfica da cidade, essas formações se deram em outros estados, principalmente nas cidades circunvizinhas no interior de São Paulo, como Jales e Pereira Barreto.

---

<sup>13</sup> Como exemplo, citamos os cursos de Dracena/SP e Tupã/SP.

Alguns dos nossos personagens pareciam buscar nesses cursos um processo formativo para a “nova profissão” que almejavam, mas, na maioria dos casos, tratava-se muito mais de oficializar uma carreira que já havia tido início.

A travessia para esses locais se dava, na maioria das vezes, de forma bastante atribulada e improvisada, dependendo, em alguns casos, de caronas ocasionais que poderiam nem sempre ocorrer.

O processo formativo se dava majoritariamente concomitante com a docência. Num mesmo dia iniciado como docente, passava-se a transeunte e *caronista* para, à noite, transformar-se em universitário por um dia e meio e, então, voltar à rotina como professor.

As instituições que acolhiam esses professores-alunos percebiam o perfil diferenciado de sua clientela e lidavam com isso da forma que lhes fosse possível, mesmo que algumas dessas características nunca aparecessem nos documentos oficiais. Acordos entre instituição e alunos eram feitos e criavam-se atividades compensatórias às faltas dos professores-alunos que frequentavam o curso apenas aos finais de semana.

Na tentativa de sanar a urgente falta de professores, as legislações eram sempre flexíveis, admitindo, na falta de outro profissional formado, a atuação do leigo: professores com a quarta série concluída ou com o científico, farmacêuticos, dentistas, advogados, bancários ou outros profissionais que mostrassem algum domínio de conteúdo a ser ensinado. Era necessário ter um professor à frente da sala.

Para estes profissionais não assegurados por nenhuma legislação ou concurso, a influência político-partidária era uma constante. Bastava um contato para ser contratado e bastava uma mudança de governo para ir embora. A escola era um lugar de trânsito e não de permanência e nem de construção de carreira para muitos desses profissionais, situação que só se modificou com a divisão do estado, pois todos os profissionais que estavam em serviço foram efetivados, e com a realização de concursos, a situação se estabilizou. Ainda assim, a escola continua a ser entendida como um espaço em que a política partidária exerce interferências. Os diretores continuam a ser escolhidos e os quadros docentes nunca são totalmente preenchidos por professores efetivos (até os dias atuais inclusive, tanto a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul como de São Paulo contam com um enorme quantitativo de professores não efetivos).

Em linhas gerais, poderíamos dizer que nosso estudo reforça e amplia aspectos já apontados em outros trabalhos no que se refere à ligação das políticas educacionais com a carência e com a urgência<sup>14</sup>, marcas constantes do desenvolvimento educacional em nosso país.

E, assim, as cortinas deste trabalho são fechadas...

## Referências

AMORIM, R. P. de. **Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT, Cuiabá, 2013.

BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2003.

BITTAR, M; FERREIRA JUNIOR, A. De Freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da (Coord.) **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande, MS: Matriz Editora, 1999.

BOLIVAR, A. B. 'De nobis ipsis silemus?': Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Barcelona, v.11, n. 1, p.40-65, 2002. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-.html>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BOTH, B.C. **Sobre a Formação de Professores de Matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)**. 2014. 404f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2014.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº5 692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências. CFE. **Documenta**, Brasília, v.164, p.509-11, jul. 1974.

---

<sup>14</sup> Citamos como exemplo o trabalho de Moraes (2012) que estudou a formação dos professores de Matemática em Mossoró/RN e Macena (2013) que pesquisou a formação de professores em João Pessoa/PB. Esta tem sido uma marca constante nos trabalhos desenvolvidos no GHOEM. <[www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)>.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 37, de 26 de março de 1975. Dispõe sobre a implantação progressiva do curso de licenciatura em Ciências, a que se refere a Resolução nº 30/74. Alterado pela R. 05/1978. CFE. **Diário Oficial**, Brasília, 26 de março de 1975. Seção 1, pt. 1, p.3.635.

CORRÊA, J. F. **He War**. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2015.

CURI, E. **Formação de professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica- PUC, São Paulo, 2000.

CURY, F. G.; SOUZA, L. A. de; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v.28, n.49, 2014.

SOUZA, L. A; GARNICA, A. V. M. de. História e Educação Matemática. In: SANTOS, Rafael Monteiro dos; SANTOS, João Ricardo Viola dos (Org.). **Instrumentação para a pesquisa e prática de ensino de matemática IV**. Campo Grande: UFMS, 2011. p.9-38.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos superiores para a formação de professores de matemática no Estado de São Paulo: um estudo da década de 1960**. 2010. 374f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

MIGUEL, A. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas em Educação Matemática**, v.8, p.607-647, 2015.

\_\_\_\_\_. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. de C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Org.). **Viver e contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2012. p.271-309.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história: formação de professores de matemática na região de Mossoró (RN)**. 2012. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

PINTO, T. P. **Projetos minerva: caixa de jogos caleidoscópica**. 2013. 379f. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2013.

\_\_\_\_\_. Produção de histórias na Educação Matemática: um exercício com os Projetos Minerva mobilizando texto ficcional e fotografias compósitas. **Perspectivas em Educação Matemática**, v.8, p.862-881, 2015a.

\_\_\_\_\_. Regime militar e sua presença em depoimentos sobre o Projeto Minerva: algumas produções In: **ANAIS DO III Congresso Ibero-Americano História da Educação Matemática**. p.1245 – 1260. BELÉM: SBHMat, 2015b.

REIS, A. C. de S. R. dos. **A formação matemática dos professores primários: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho**. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2014.

SEARA, H. F. **Núcleo de estudo e difusão do ensino da matemática – NEDEM – “Não é difícil Ensinar Matemática”**. 2005. 552 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SILVA, C. R. M. **Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul**. 2015. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2015.

SILVA, H. **Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 448 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

\_\_\_\_\_. **A História Oral como recurso no desenvolvimento na formação inicial e continuada de professores de Matemática**. 2010, p.1-19. Projeto de Pesquisa Trienal. Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)**. Projeto de pesquisa enviado ao CNPq. Edital MCTI nº/ 2015.

SILVA, N. C. **Cenas sobre a Formação e Atuação dos Professores de Matemática em Paranaíba/ MS na Segunda metade do Século XX**. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2016.

**Recebido em: 28/02/2017**  
**Aprovado em: 12/09/2017**