

CURSOS EMERGENCIAIS DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Arlete de Jesus Brito¹
Luzia Aparecida de Souza²

RESUMO

O presente artigo indica como, desde o período imperial, o ensino de matemática tem se caracterizado pela carência de professores com formação inicial adequada às legislações vigentes. Tal fato acarretou diferentes cursos e programas emergenciais de formação de professores de matemática. Aqui, focamos especificamente os realizados na região Norte e no sul do estado de Mato Grosso (que se torna Mato Grosso do Sul em 1977). São mobilizadas como fontes algumas das leis e orientações sobre a formação de professores no Brasil de forma a perceber como estas disparam e são disparadas pela movimentação de instituições em torno da criação e efetivação de cursos. Esse texto reforça o signo da carência e urgência nos discursos sobre formação e sobre a falta de professores como uma permanência e aponta para a necessidade de articulação desse debate às discussões acerca de plano de carreira e condições de trabalho, de modo que preparo, ingresso e permanência no magistério sejam pensados conjuntamente.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática. Região Norte. Mato Grosso. Mato Grosso do Sul. História da Educação Matemática.

ABSTRACT

This article indicates as, from the imperial period, the mathematics teaching has been characterized by the teachers' lack with appropriate initial formation, according to the legislations. Such fact caused so many courses and emergencial programs of mathematics teachers' formation. In this text, we focused specifically that occurred in the North region and in the south of the state of Mato Grosso (Mato Grosso do Sul since 1977). We are mobilized sources like laws and orientations about the teachers' formation in form Brazil. This text reinforces the sign of the lack and urgency in the speeches about formation as well as on the teachers' lack as a permanence and it appears for the articulation need about professional career plan and work conditions, and about the beginning and permanence in the teaching carrer.

Keywords: Math Teach Formation. North Region. Mato Grosso. Mato Grosso do Sul. History of Mathematical Education.

INTRODUÇÃO

¹ Docente do Departamento de Educação, Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, Campus Rio Claro. E-mail: arlete@rc.unesp.br

² Docente do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus Campo Grande. E-mail: luzia.souza@ufms.br

Apenas a partir período imperial passou a haver, no Brasil, legislações que determinavam como deveria ser a formação de professores que atuariam no ensino primário e secundário. O Ato Adicional de 1834 deixou a cargo das Assembleias Legislativas Provinciais a incumbência de legislar sobre a instrução pública e sobre os estabelecimentos em que ela se efetivaria. Como decorrência de tal Ato, foi criada a lei n. 10, de abril de 1835 que determinava a fundação da Escola Normal do Rio de Janeiro para que nela fossem habilitadas as pessoas que pretendessem atuar no magistério de instrução primária. Naquele mesmo ano foi instalada a Escola Normal de Niterói e em anos seguintes em outras províncias, como, por exemplo, Bahia, 1836; Minas Gerais, 1839; São Paulo, 1846. Porém, em diferentes províncias, tais escolas não conseguiram suprir a demanda por professores formados, muitas delas foram extintas pouco tempo depois de instaladas e, segundo Soares (2016):

As tentativas de institucionalização da formação dos professores com a criação das Escolas Normais, entretanto, foram muitas vezes frustradas frente às dificuldades de sua implantação, a baixa frequência de alunos, a indefinição por parte dos governos provinciais em relação à sua manutenção e por políticas alternativas de formação docentes, como a formação em serviço e a prática de concursos.

(Soares, 2016, p. 86)

Até o final do Império muitas tentativas de implantação de cursos de formação de professores primários ocorreram a partir de diferentes modelos, como por exemplo, por meio da criação de cursos normais anexos a Liceus, como ocorreu no Piauí em 1864 ou mesmo, como no Paraná, transformando o Liceu em Escola Normal (1883). Segundo Kulesza (1998) essa última solução continuou a ser adotada depois da proclamação da República até a criação dos Institutos de Educação.

Os discursos republicanos pressupunham uma uniformização tanto do ensino primário quanto da formação de professores. Assim, em 1921, na Conferência Interestatal de Ensino Primário convocada por Alfredo Pinto Vieira de Mello (ministro da Justiça e Negócios Interiores) com intuito de debater a organização e tal uniformização, José Rangel foi indicado como representante do estado de Minas Gerais e defendeu que aquela deveria ser limitada à função docente, não excedendo

[...] às exigências da sua função, pois, de outra fôrma, com mais amplas aptidões, a outros misteres mais remuneradores se dedicarão os mestres, abandonando a carreira, em busca de collocações vantajosas, no

commercio, nas industrias ou em outros cargos, no seio do proprio funcionalismo publico.

(Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1922a, p. 186-18)

Naquele momento já se colocava uma aparente contradição nos debates que consideravam a qualidade e a quantidade na formação docente. Victor Vianna, um dos representantes do Governo Federal na Conferência, alertava que se tomassem o ensino tão prático a ponto de reduzir os anos de formação, poder-se-ia cair no equívoco de pensar que melhor formação seria a menor e, com isso, chegar-se-ia à própria exclusão de sua necessidade. Por outro lado, considerava necessária a articulação entre o máximo de eficiência (pois é necessário dar qualidade à formação do professor) com o mínimo de tempo (pois a demanda exigia urgência no processo de formação) e de dispêndio (já que as verbas eram sempre insuficientes em relação às necessidades). A regulamentação dessa modalidade de ensino ocorreu em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Ainda que os debates e legislação considerassem o fator “demanda”, essas tentativas continuaram não surtindo o efeito esperado e com a organização do ensino secundário a partir da República o problema da falta de professores habilitados para o magistério se agravou. Várias medidas passaram a ser tomadas no intuito de formar docentes para o magistério secundário, como a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934) em São Paulo e da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro em 1939. Em 1946 foi publicado o Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro (Brasil, 1946) que tratava do registro definitivo de Professores do Ensino Secundário. Somente professores registrados no Departamento Nacional de Educação – DNE poderiam exercer o magistério no Ensino Secundário e o registro definitivo dependia da comprovação de curso de licenciatura obtido em Faculdade de Filosofia; ou habilitação em disciplina de interesse por meio de concurso para professor catedrático, adjunto ou livre docente de instituição de Ensino Superior, ou catedrático de instituição de Ensino Secundário mantida pela União, pelos Estados ou pelo Distrito Federal; ou ainda de prova de magistério em Faculdade de Filosofia. Um registro provisório era previsto a candidatos que se dedicassem ao magistério em região onde não houvesse docentes diplomados por Faculdades de Filosofia ou onde sua quantidade fosse insuficiente. Neste caso, o candidato deveria ser aprovado em um Exame de Suficiência e recebia um registro com validade exclusiva à região em que poderia exercer o magistério. Já na década de 1950, o expressivo número de professores que atuavam no ensino secundário no país sem habilitação, levou o governo

federal a criar a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Entre os catorze objetivos para a sua criação, indicados no Art. 2 do Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953 (Brasil, 1953), está a promoção de cursos para professores de Ensino Secundário. Esses cursos eram vistos como preparatórios aos Exames de Suficiência, pois este só cumpriria seu papel de recrutamento de professores em caráter emergencial, se estes tivessem condições de passar no exame.

Segundo Abreu (1955) até 1953, havia apenas 32 dessas Faculdades no país, e mais 10 estavam em processo de implantação para início das atividades em 1954. Com base em seus estudos, Lopes e Souza (2016) apontam que em 1952 havia trinta Faculdades de Filosofia em funcionamento no país, distribuídas da seguinte maneira:

[...] na região Nordeste: Alagoas (1), Ceará (1), Paraíba (1) e Pernambuco (3). 12, na região Leste: Bahia (2), Distrito Federal (4), Minas Gerais (4), Rio de Janeiro (1) e Sergipe (1). 11 na região Sul: Paraná (3), Rio Grande do Sul (2) e São Paulo (6). E na região Centro-oeste, Goiás (1). Desse total, apenas 5 Faculdades não eram localizadas em capitais: 2 ficavam no interior de Minas Gerais, 1 no interior do Paraná e 2 no interior de São Paulo, o que evidencia, ainda, a concentração de licenciados, predominantemente, nos [grandes] centros urbanos, e, conseqüentemente, acentua a carência em regiões Afastadas.

(Lopes e Souza, 2016, p. 3)

Na década de 1960, foram instaladas licenciaturas em várias áreas, particularmente em matemática, em diferentes cidades, conforme apontam Martins-Salandim (2012) e Brito et al (2006). Porém, tal processo não ocorreu de maneira homogênea no que se refere às diversas regiões do país. Em 1964, ano em que se iniciou um longo regime ditatorial no Brasil, os novos dirigentes se reuniram para organizar o que seriam os rumos educacionais para o país. Segundo Nascimento (2012, p. 340), em referência ao trabalho de Dermerval Saviani, alguns dos princípios da “visão pedagógica assumida pelo regime militar” foram: “princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino”. Nesse ano, Newton Sucupira, membro do Conselho Nacional de Educação, avaliava positivamente os exames de suficiência em sua eficácia no recrutamento de emergência de professores para o Ensino Secundário e, considerando, naquele momento histórico, a necessidade de apelar para medidas de emergência dessa natureza, propôs a criação das Licenciaturas Curtas em todo o país. Em documento

encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, Sucupira (1964, p. 107) reforçou a necessidade “de treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível”. A atuação pedagógica de muitos professores sem a formação exigida por lei, ou seja, de professores leigos foi abordada em número especial da revista *Em aberto*, do INEP, cujo volume 2, número 32 (1986) foi dedicado a essa temática (cf. Evangelista e Gouveia, 2014). Em artigo dessa revista intitulado *Reflexões sobre a formação do professor leigo*, Stahl cita dezesseis programas emergenciais que estavam vigentes na época nas mais diversas unidades federadas do Brasil cujo objetivo era fornecer formação para professores já atuantes e sem a habilitação necessária. No entanto, nem mesmo todos esses programas foram suficientes para suprir a carência de professores com formação prevista em lei e entre as décadas de 1980 e 2010, várias outras licenciaturas foram criadas, algumas em caráter emergencial. A seguir, abordaremos alguns desses cursos que ocorreram em estados das regiões norte e centro-oeste.

CURSOS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO NORTE

A região Norte do país sofreu grandes transformações a partir da década de 1970. O governo do então presidente Emílio Garrastazu Médice (1905-1985), da Ditadura Militar, criou em 1972 a rodovia Transamazônica³ com o pretense objetivo de integrar as regiões Nordeste e a Norte, o que possibilitaria o redirecionamento da migração de nordestinos, que até então ocorria prioritariamente para estados do Sudeste do país. O governo militar disseminou o slogan “levar homens sem terra para terra sem homens” e realizou outras ações para efetivar a colonização de estados do norte do Brasil, como por exemplo, a criação da Amazônia Legal que possibilitou, por meio de lei, a doação de terras daquela região a colonos provindos de vários outros estados. O garimpo no Pará, em Rondônia, Roraima e Amazonas também atraiu muitos migrantes na década de 1980 e, assim, entre 1970 e 1990 a população da região teve um crescimento de 50%, indo de 93.139.037 para 146.825.475 habitantes, com muitas famílias provindas prioritariamente do nordeste ou do sul do país.

³ A rodovia Transamazônica (BR 230) inicia-se em Cabedelo, na Paraíba e termina em Lábrea, no Amazonas. Até a atualidade esta rodovia não está completamente asfaltada.

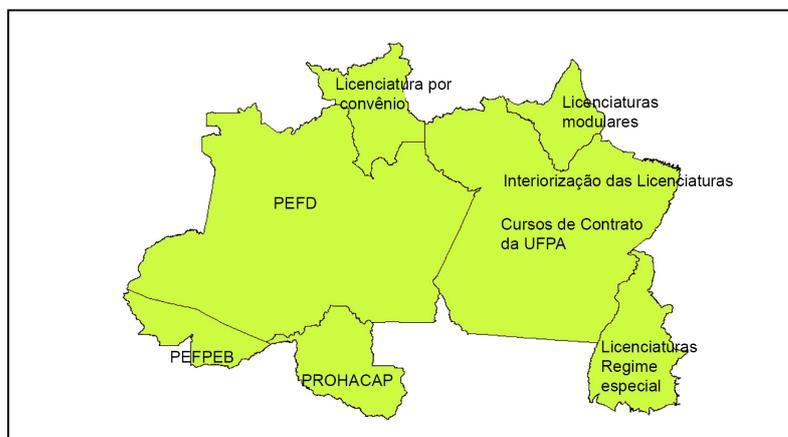
Mas, Cordeiro (2015) aponta que o crescimento populacional nas cidades em que ocorreu o processo de colonização não foi acompanhado pelo desenvolvimento de infraestrutura básica como saneamento, energia elétrica, hospitais, escolas e, obviamente, professores com formação para lecionar. As comunidades passaram a organizar escolas e pessoas que tinham um mínimo de escolarização eram convocadas a assumir as aulas.

Apesar de, entre as décadas de 1980 e 1990, terem sido firmados convênios para formação de professores entre os estados da região com diversas universidades do país, como por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco, do Ceará e de Santa Maria/RS, tais convênios não foram suficientes para suprir a necessidade de mão de obra habilitada. Assim, segundo o Censo Escolar (INEP/MEC), na década de 1990, cerca de 37% das pessoas que exerciam a função docente, na região Norte eram leigas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou em seu artigo 87º, que até o fim da Década da Educação, ou seja, o ano de 2007 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Tal lei acarretou uma situação emergencial e vários cursos de licenciatura foram criados para titular professores que atuavam na condição de leigos.

Segundo levantamento de teses que abordam esse tema, realizado por nós (cf. Evangelista e Brito, 2016), nos primeiros cinco anos após a aprovação da LDB/96, ou seja, entre os anos de 1997 e 2002 foram implantadas oito licenciaturas emergenciais⁴ nos sete estados da região Norte, conforme pode ser observado pelo mapa abaixo (figura 1).

Figura 1 – Mapa de distribuição dos cursos de licenciatura



Fonte: Construída pelas autoras.

⁴ Optamos por destacar, no período de dez anos, as primeiras licenciaturas emergenciais realizadas logo após a LDB/1996.

Em Rondônia, o PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores) ocorreu no período de 1999 a 2007, em parceria com a UNIR. Segundo Resolução 304/CONSEPE, de 1999, a UNIR destinaria os cursos de licenciatura desse Programa a professores leigos com formação apenas no ensino médio ou professor com formação apenas no Normal de Nível Médio em efetivo exercício do magistério. Os postulantes deveriam ser aprovados em processo seletivo constituído de uma prova de vinte e cinco questões de múltipla escolha para ingressar em uma das seguintes licenciaturas: Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Física e Educação Física. Segundo Ruezzente (2012), a primeira estrutura curricular do PROHACAP previa uma carga horária total de 2820 horas, distribuídas em três eixos, quais sejam, disciplinas estruturantes, tais como filosofia, língua portuguesa, sociologia e metodologia científica; complementares, como física I e II, física experimental, didática e matemática computacional, estrutura e funcionamento da Educação Básica e psicologia da educação; formação específica composto por história da matemática e, basicamente, pelas disciplinas matemáticas presentes na maioria das grades curriculares das licenciaturas nessa área, além de prática de ensino I e II.

No Acre, o PEFPEB - Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica foi realizado de 2002 a 2006 por meio de convênio assinado entre a Universidade Federal do Acre e Secretaria do Estado de Educação, em 2000. No entanto, a partir do ano de 2003, nem todo professor ministrante era do quadro de docentes da UFAC. Apesar de ser voltado a professores em exercício, o PEFPEB previu também outras vagas. Segundo Bezerra (2009):

No Programa previu-se, para a maioria dos cursos, a possibilidade de formar um quadro maior do que o necessário em cada município, com um oferecimento de um percentual de vagas para pessoas da comunidade que tenham interesse em frequentar cursos de graduação. Nos municípios, os cursos em que o número de vagas for igual ao número de docentes a serem qualificados, aplicar-se-á um percentual de 20% (vinte por cento) sobre o total de vagas a serem oferecidas às pessoas da comunidade.

(Bezerra, 2009, p. 76)

O Programa foi realizado em parceria com as prefeituras municipais e ofereceu licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras, Geografia, Educação Física, História e Matemática. Na primeira estrutura curricular, essa última contava com uma carga horária de 3180 horas distribuídas nas seguintes disciplinas: fundamentos da educação especial,

métodos e técnicas, da pesquisa pedagógica, prática de ensino, estágio supervisionado, história da matemática, problemas de matemática para os primeiros e segundo graus, além das disciplinas das áreas de álgebra, cálculo e estatística. É interessante notar que não consta geometria nesse currículo.

O Amapá desenvolveu os cursos de Licenciaturas Modulares realizados por convênio entre a UNIFAP e prefeituras, no período de 2000 a 2007. Foram ofertadas vagas para as licenciaturas em Letras, Pedagogia e História. Tais cursos ocorriam nos períodos de janeiro, fevereiro e julho. Vale ressaltar que a universidade já ofertava, na época, cursos de licenciatura em Matemática em seu processo de interiorização pelo estado.

No Tocantins, o convênio 116/98 entre a Fundação Universidade do Tocantins e a Secretaria Estadual de Educação implantou as Licenciaturas em Regime Especial que duraram de 1998 a 2005. Eram cursos de graduação para professores não habilitados e outros profissionais que atuavam nas Delegacias Regionais de Ensino, tais como coordenadores, técnicos e supervisores. Foram ofertadas vagas para os cursos de Letras, Biologia, História, Geografia, Pedagogia e Matemática em diversos campi da universidade (cf. Pereira et al, 2014). O curso de matemática possuía carga horária de 3054 horas, era oferecido nos turnos matutino e noturno. Em sua grade curricular havia apenas três disciplinas da área pedagógica: psicologia da educação, didática e prática de ensino de matemática. Todas as demais disciplinas eram da área específica de matemática.

No Amazonas, o PEFD – Programa Especial de Formação Docente – iniciou em 1999 e ainda está vigente. Iniciou-se por meio de convênio entre a Universidade Federal do Amazonas e prefeituras de vários municípios daquele estado. Oferece licenciaturas em Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Matemática para professores que já exercem o magistério e não possuem habilitação. O curso de Matemática é oferecido tanto na forma modular quanto na regular, ambas com carga horária de 2280 horas e grade curricular semelhante a da maioria das licenciaturas regulares em matemática, com a parte pedagógica restrita à psicologia da educação I e II, didática geral, estrutura e funcionamento do ensino básico e prática de ensino de matemática I e II.

No Pará, desde o ano de 1997 até 2002 as prefeituras aplicaram 60% da verba do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) na capacitação de professores leigos (cf. Albuquerque, 2007). Isso propiciou o Programa de Interiorização das Licenciaturas da UEPA e da UFPA,

iniciado em 1999. Nos municípios do interior do estado, o ingresso na licenciatura estava limitado a professores já atuantes que fossem aprovados no processo seletivo, mas na capital, Belém, tal processo foi aberto a toda a comunidade. Foram oferecidas licenciaturas plenas em Pedagogia, História, Geografia, Letras e Matemática.

Também no Pará, o Programa de Capacitação e Habilitação de professores em convênio entre a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC-PA) foi um consórcio de universidades, quais sejam, UFPA, UEPA E UNAMA, que ocorreu de 2002 a 2006. Foram oferecidas licenciaturas plenas em Matemática, História, Geografia, Letras e Ciências Naturais para professores que atuavam no magistério apenas com ensino médio ou com superior incompleto. Os cursos eram modulares e ocorriam entre os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto.

Em Roraima, a Licenciatura por Convênio, para formação em Pedagogia ocorreu de 1998 a 2006. Incluía aulas aos sábados em período letivo escolar, nos horários das 8h às 12h e das 14h às 18h, além das aulas em períodos de férias escolares (Carmo, 2009). Conforme observamos em outro texto (Evangelista e Brito, 2016) as pesquisas que abordam esses cursos emergenciais apontam as dificuldades que professores cursistas enfrentaram para obter suas licenciaturas. Entre tais dificuldades estão a de acesso aos locais dos cursos, dadas as distâncias entre as cidades da região e as condições precárias das vias de ligação entre elas; a falta de alojamentos nas cidades em que ocorriam os cursos para professores que provinham de outros locais; cansaço, já que quase todas as licenciaturas foram ministradas em períodos de férias e de recesso escolar, e dificuldades de acompanhamento das disciplinas cujos docentes, por vezes, desconsideravam os anos que esses professores cursistas estavam sem estudar. Porém, apesar de todas essas dificuldades, os entrevistados por essas investigações indicam que os cursos emergenciais lhes forneceram, além da titulação, subsídios para suas práticas pedagógicas e contribuíram para a melhoria do ensino.

UM OLHAR PARA A MOVIMENTAÇÃO EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: do Sul de Mato Grosso a Mato Grosso do Sul

Na década de 1970, o estado de Mato Grosso tinha aproximadamente 1,6 milhão de habitantes distribuídos em uma área de 1.260.482,87 km². A região sul desse estado

reunia a maior parte da população, produzindo pouco mais de 70% da arrecadação de todo o estado (cf. Faoro, 2014). Por meio do desmembramento de Mato Grosso, foi autorizada a criação do estado de Mato Grosso do Sul via Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977, assinada por Ernesto Geisel. Este estado foi, então, constituído com 1.400.000 habitantes distribuídos em 357.124,962 km². Cabe ressaltar o efetivo desmembramento do estado e revisão das instituições públicas só ocorreu em 1979.

No período de 1940 a 1970 essas regiões receberam grande quantidade de migrantes em resposta aos incentivos do governo para ocupação de terras produtivas. Segundo Cunha (2002), a região de Mato Grosso do Sul foi amplamente beneficiada pela marcha modernizadora do oeste. O perfil desses migrantes era de agricultores e criadores de animais em sua maioria, o que aumentava o número de crianças em idade escolar sem impactar significativamente no aumento de profissionais da educação. A Universidade Estadual de Mato Grosso realizou, em 1966, um levantamento⁵ em algumas cidades do interior gerando tabelas acerca da quantidade e formação (aparentemente podendo ser ainda em andamento) dos professores atuantes nas disciplinas de Ciências, Matemática, Desenho, Física, Química e Biologia.

Quadro 1 – Quantidade de professores que ensinavam Matemática atuantes em 1966

Cidades	Licenciatura curta	Licenciatura Específica	CADES	Curso Superior ⁶	Sem nenhuma formação	Total
Dourados	2	1	-	3	6	12
Ponta Porã e Fátima do Sul	-	2	2	7	34	45
Iaporã, Caarapó, Rio Brillhante, Naviraí e Maracajú	-	-	1	2	12	15

Fonte: Construído pelas autoras.

O número de professores sem formação impressiona se comparado ao total de professores atuantes, assim como impressiona a pequena quantidade de professores com

⁵ O relatório produzido pela UEMT está disponível no Centro de Documentação Regional de Dourados/UFGD.

⁶ Formação em nível superior em distintas áreas do conhecimento, exceto na licenciatura.

formação em Licenciatura curta ou específica, mas essa não era apenas uma realidade local, como já visto nas discussões apresentadas anteriormente. Lopes (2015) indica que, entre os que possuíam diploma, a formação de professores do Ensino Secundário em 1956 no Brasil envolvia, para além dos licenciados formados em Faculdades de Filosofia e Curso Normal de Nível Médio, bacharéis em Direito, diplomados em Curso Comercial (médio), diplomados no Curso Secundário, Médicos, Farmacêuticos e Químicos, Engenheiros, Dentistas, Economistas e Atuários, Agrônomos e Veterinários.

O cenário acima descrito criava uma situação de urgência na formação e contratação de professores qualificados e esse sintoma, nacionalmente, era percebido e provocava movimentações tanto em legislações educacionais, quanto na organização das instituições de ensino. Algumas dessas movimentações vêm sendo estudadas por mestrands e doutorands vinculados ao grupo HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa da UFMS. Nesse sentido, os cursos mobilizados para evidenciar essa movimentação neste texto não representam a totalidade de cursos criados e em funcionamento no sul de Mato Grosso e, após 1977, de Mato Grosso do Sul.

Em 1970, em Três Lagoas na UEMT- Universidade Estadual de Mato Grosso, foi criada uma Licenciatura em Matemática noturna que, considerada a Resolução 37/1975 do Conselho Federal de Educação, foi transformada em curso de Ciências em 1975, voltando a ser Licenciatura em Matemática em 1986 (UFMS). Nesse mesmo período foi criada, em 1971, a Licenciatura Curta em Ciências noturno na FADAFI – Faculdade de Filosofia Dom Aquino em Campo Grande e em 1980 foram criadas as habilitações em Biologia e Matemática. Em 1975 em Corumbá, na UEMT, foi criado o curso de Ciências noturno que se transformou em Licenciatura em Matemática em 1987.

Nesse período ocorreram alterações acerca dos cursos para formação de professores e as Licenciaturas Curtas, propostas em 1964 por Newton Sucupira, são tratadas na Resolução 37/1975 do CFE, que indicava:

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 em 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, [...].

(Conselho Federal de Educação, 1975)

Em 1980, o próprio Conselho Federal de Educação publicou dois documentos que suavizam a Resolução 30/74 e tornavam facultativa a abertura de cursos de Ciências como oposição aos cursos de Licenciatura.

Nas entrevistas realizadas por Silva, C. (2015), fica evidente a resistência dos professores da UFMS, campus de Campo Grande, em criar uma Licenciatura em Ciências (que iniciou suas atividades em 1981), pois o intuito era criar uma Licenciatura específica. Com a decisão do Conselho Federal de Educação, o curso foi alterado para Matemática ainda na primeira turma (1983) e, com o argumento de que esta licenciatura exigia uma formação mais dura e rigorosa, seu período de funcionamento passou do noturno para o diurno. Em 1984 foi criado em Dourados, na UFMS, o curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática, passando a Licenciatura em Matemática em 1987. Outros cursos já começam a ser criados como Licenciatura em Matemática na região (como Aquidauana, em 1997) e todas essas, a partir da criação do curso em Campo Grande, seguiriam as orientações ditadas por este, ou seja, a Licenciatura em Matemática de Campo Grande (agora capital do estado de Mato Grosso do Sul e sede da reitoria da UFMS) era apresentada como o padrão a ser implementado nos cursos do interior. Um outro apontamento feito pelas narrativas de antigos professores, é o de que a capital selecionava para seu campus os profissionais com a mais alta titulação.

Ao observarmos as narrativas produzidas por Silva, C. (2015), percebemos a questão da localização geográfica muito presente, seja na composição do quadro de professores da UEMT, seja no interesse que movia a busca por cursar uma Licenciatura. Como exemplos, citamos o caso de Corumbá que, após a finalização da rodovia e ferrovia, houve uma gradual mudança, ao longo dos anos, das grandes empresas de Engenharia para outras regiões mais promissoras, levando engenheiros que trabalhavam à noite na Universidade como atividade complementar, a assumirem carga horária completa na instituição, passando a dedicar-se totalmente à docência. Já em Três Lagoas, a divisa com o estado de São Paulo e cooptação de mão de obra realizada pela CESP – Companhia Energética de São Paulo em Ilha Solteira manteve, ao menos por algum tempo, uma procura pela Licenciatura como forma de obter formação em nível superior e galgar novas posições na empresa; desse modo, os professores formados por este curso não impactavam significativamente na demanda docente da região.

Entre os dezesseis programas emergenciais citados por Stahl (1986), constam os cursos pedagógicos parcelados das Secretarias de Educação e Cultura do Mato Grosso,

entre outros estados. Na década de 1970, esses cursos foram organizados nas cidades de Coxim, Paranaíba, Ponta Porã (sul de Mato Grosso), Nortelândia e Rondonópolis, como indica o mapa abaixo (figura 2).

Figura 2 – Mapa de distribuição dos cursos de licenciatura parceladas em MT



Fonte: Gonzales, 2016.

A proposta das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração iniciou-se no Mato Grosso em 1972, por meio de convênio entre a Universidade Estadual de Mato Grosso e a Secretária de Educação e Cultura. Os Centros Pedagógicos responsáveis pelo oferecimento desses cursos ficavam localizados em Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Dourados. Esses cursos aconteciam no período de férias letivas das escolas e da Universidade, de forma a atender a um público trabalhador (em geral, professores já atuantes, mas sem formação) e a aproveitar o corpo docente da UEMT que recebia um salário extra por este serviço.

Segundo Gonzales (2016), no projeto das Parceladas no estado havia indicativo de priorização, para os cursos, dos candidatos que estivessem em exercício do magistério de 1º e 2º graus mediante autorização de título precário e dos que tivessem habilitação legal

por meio de suficiência comprovada. Os colaboradores de sua pesquisa, entretanto, chamam atenção para a necessidade dos candidatos estarem prestando serviço para o estado, mas não necessariamente na docência. Segundo Prado e Gonzales,

Vinculam-se também ao contexto da lei 5.692/71 as Licenciaturas Parceladas no estado do sul do Mato Grosso (posteriormente Mato Grosso do Sul), que se caracterizam como uma formação emergencial, visando a suprir a carência de professores diplomados naquele estado, no que se destacam dois momentos cruciais: na década de 1970 e na década de 1990 quando surgiram a Licenciatura Parcelada de Curta Duração em Ciências (na década de 1970) e o curso de Ciências – Habilitação em Matemática, em regime parcelado, previsto no Projeto de Interiorização do Ensino de Graduação (na década de 1990). Os dois projetos tinham como finalidade qualificar professores que já atuavam no ensino básico, mas não tinham formação específica.

(Prado e Gonzales, 2016, p. 6)

Ainda considerando a região sul de Mato Grosso, Silva, N. (2016) investiga a formação de professores que atuavam em Paranaíba antes da criação do curso de Licenciatura em Matemática em 2001, pela UFMS. Nos estudos realizados por esta autora, destacam-se dois cursos buscados por professores leigos da região: a Licenciatura Curta com Habilitação em Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales/SP (com aulas nas sextas-feiras à noite e sábado o dia todo) e o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá – FECLU, em Pereira Barreto/SP com aulas presenciais no final de semana a cada dois meses.

Na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, ocorrem algumas alterações nesse cenário. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 indica:

Art. 87[...] **III** - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; [...]§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

(Brasil, 1996, p. 31)

Se esse era o indicativo em 1996, em 2001 o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) fixava um prazo de dez anos para que 70% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental concluíssem formação específica em nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas e para que todos os professores de ensino médio concluíssem licenciatura plena em sua área de conhecimento. Nessa direção, em sua meta 14, autorizava as Instituições de Ensino Superior a gerenciarem cursos regulares em

período noturno, assim como cursos modulares de forma a facilitar o acesso a professores em exercício.

Em Campo Grande, a partir de 1999, atuou o Curso de Matemática-Formação de Docente para a Educação Básica na UCDB – Universidade Católica Dom Bosco (Almeida, 2016) junto com os cursos de Letras, História, Biologia e o Curso Normal Superior. Com aulas nos períodos de férias escolares (janeiro e julho), este curso se estruturava em regime modular e concentrava disciplinas semestrais em módulos de dois a sete dias, direcionando trabalhos a serem feitos em casa. O perfil dos acadêmicos era, majoritariamente, de professores do Ensino Fundamental que já atuavam em sala de aula, sem formação superior, no município de Campo Grande e nas escolas do interior. Esses professores tinham de 2 a 25 anos de profissão e os poucos que não eram professores, durante o curso, iniciaram a profissão.

A modalidade EaD, já existente em Mato Grosso do Sul, é repaginada pela estrutura da UAB- Universidade Aberta do Brasil (Morais, 2016). Em 2005 foi lançado o primeiro edital pela UAB, prevendo Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Matemática. As cidades contempladas com a Licenciatura em Matemática nesse primeiro edital foram São Gabriel do Oeste, Camapuã, Água Clara e Rio Brillhante. Atualmente são atendidos os municípios de Bataguassu, Bela Vista, Costa Rica, Miranda e São Gabriel do Oeste.

Novamente, um fator comum às narrativas referentes aos cursos aqui indicados é a valorização da formação obtida. No caso do curso modular, de modo específico, toda a dificuldade de locomoção, hospedagem, alimentação, dificuldade com os conteúdos é relatada como algo a evidenciar um perfil diferenciado dos alunos (maduros, autônomos e solidários) desse curso em relação ao curso regular, tratado por vários entrevistados como “curso normal”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando o cenário acima delineado, é importante ressaltar que as mudanças na legislação e aquelas disparadas pela criação/alteração de cursos no país não se relacionam de forma unidirecional. Não somente as leis influenciam na dinâmica de criação e implementação de cursos, como estes influenciam na legislação quando a levam a alterar metas e prazos frente à realidade nacional o que se relaciona às mudanças

necessárias no discurso, também em mudança, acerca da qualidade e/da titulação para formação de professores.

Entre tantas movimentações, uma outra permanência se faz notar: trata-se do signo da carência e da urgência (Garnica, 2014) mobilizado como justificativa para implementação de cursos e medidas de emergência.

A manutenção em pauta da urgência na formação de professores, por conta de uma demanda constante ao longo das décadas no país, chama a atenção para a necessidade de, em parceria com o repensar as perspectivas de formação e de qualidade nesta formação (principalmente no contexto atual), discutir articuladamente planos de carreira e condições de trabalho, além de outras questões fundamentais não somente ao preparo, mas ao ingresso e permanência na carreira do magistério em qualquer nível de ensino.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, J. (1955). A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*. Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 58, Abr.-Jun., p. 26-105.

Albuquerque, J. V. (2007). *Programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. UFPA/Centro de Educação. Belém.

Almeida, A. M. (2016). *Criador e/na/com criação histórica: sobre um curso modular para formação de professores de matemática em Campo Grande*. Relatório de Qualificação (Dissertação em Educação Matemática). Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Bezerra, S. M. C. B. (2009). *Interiorização da UFAC: qualificação profissional e sua influência no desenvolvimento do estado do Acre*. Dissertação de Mestrado. UFAC. Rio Branco.

Brasil. (1946). Atos do Govêrno. *Decreto-lei nº 8.777*, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professôres de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Ano LXXXV, nº 20, Seção 1.

Brasil. (1953). Atos do Poder Executivo. *Decreto nº 34.638*, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Ano XCII, nº 267, Seção 1, Publicação original disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2844810/pg-56-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-11-1953/pdfView>>. Acesso em: 25 nov de 2016.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://goo.gl/MOE4Az>>. Acesso em: 27 nov de 2016.

Brasil. (2001). *Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/pvM0Ef>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

Brito, A. J., Cruz, S. S. L., Ferreira, P. C. (2006). A inserção do Movimento da Matemática Moderna na UFRN. *Revista Diálogo Educacional*. V. 6 (18). Curitiba, maio-agosto, p. 91-100.

Carmo, A. C. P. (2009). *A formação do professor de Educação Infantil frente aos avanços legais e a política de Educação Infantil no município de Boa Vista/RR*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus.

Conferência Interestadual do Ensino Primário. (1922). Rio de Janeiro, *Anais*, Rio de Janeiro: Editora O Norte, p. 171-193, 1922a. (Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro). Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/>>.

Conselho Federal de Educação. (1975). 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.

Cordeiro, E. M. (2015). *Travessias de Cecília a caminho da educação matemática no CEEJA Padre Moretti*. S. Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

Cunha, J. M. P. (2002). *A Migração no Centro-Oeste Brasileiro no período 1970-90: o esgotamento de um processo de ocupação*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP.

Evangelista, C. J., Brito, A. J. (2016). Programas Especiais de Formação de Professores de Matemática realizados na região Norte (1998-2008). *Anais do XII ENEM*. SBEM: SP.

Faoro, T. C. T. (2014). *A formação de professores de Matemática da UFMS: um olhar sobre os anos iniciais da Licenciatura em Dourados*. 2014. 236 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação Matemática, UFMS.

Garnica, A. V. (Org.). (2014). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. 1ed. Curitiba. Appris.

Gonzales, K. G. (2016). *Constituição e movimento das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar matemática no Mato Grosso do Sul*. Relatório de Qualificação (Doutorado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 79 (193). Brasília. p. 63-71, set-dez.

Lopes, M. H. S. (2015). *Como Ensinar Matemática no Curso Ginásial: um manual da CADES e suas propostas para a formação de professores de Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Lopes, M. H. S., Souza, L. A. (2016). “Recrutamento” de Professores para o Ensino Secundário: o Exame de Suficiência. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*. São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, p. 1-15.

Martins-Salandim, M. E. (2012). *A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Morais, A. C. L. (2016). *Licenciatura em Matemática a Distância: compreensões sobre versões e rumos iniciais de um curso*. Relatório de Qualificação (Dissertação em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Matemática, Campo Grande.

Nascimento, T. R. (2012). A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar.

Pereira, F. A. et al. (2014). A década da Educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. *Revista Temas em Educação*. V. 23 (1). João Pessoa.. jan-jun. p. 104-115.

Prado, R. C., Gonzales, K. G. (2016). Formação de professor e história oral: narrativas e algumas (im)possibilidades metodológicas. *Anais do III Encontro Nacional de História da Educação Matemática*. São Mateus/ES. p.1-15.

Ruezzente, G. B. (2012). *Os cursos de licenciatura em matemática no estado de Rondônia: um panorama histórico*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso/Instituto de Educação. Cuiabá.

Silva, C. R. M. (2015). *Uma, nove ou dez narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul*. 2015. 369f. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE. UNESP.

Silva, N. C. (2016). *Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba/MS na segunda metade do século XX*. 2016. 216f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Matemática, UFMS.

Soares, F. S. (2016). *O professor de matemática no Brasil (1759-1879): aspectos históricos*. Appris Editora: Curitiba.

Stahl, M. M. (1986). Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Em Aberto*, n. 32, ano 5. Brasília. p.16-25, out-dez.

Sucupira, N. (1964). Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. *Documenta*, n. 31, p.107-111.