



Formação Inicial do Professor de Matemática: um olhar aos documentos oficiais de âmbito federal (1961-1974)

Initial Formation of the Professor of Mathematics: a look at the official documents of federal scope (1961-1974)

Reginaldo Guilhermino Cabral Libório¹

Armando Traldi Júnior²

Resumo

Neste artigo é apresentado um estudo que teve como objetivo investigar os “saberes *a* ensinar” e os “saberes *para* ensinar” apresentados nos documentos oficiais de âmbito federal, recomendados para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura em matemática, no período de 1961 a 1974. O estudo desenvolvido é de natureza qualitativa, do tipo documental, pois buscou-se a partir da interpretação de documentos, elaborar categorias de análise para atender ao objetivo de pesquisa. A partir deste estudo é possível afirmar que neste período houve uma valorização *sui generis* pelos documentos oficiais dos “saberes *para* ensinar”, e ainda da integração destes com os “saberes *a* ensinar”, constatando-se que ocorreu principalmente devido ao momento político da época, em que o país vivia no período da Ditadura Militar, e que a preocupação era com uma “formação tecnicista” do professor.

Palavras-chave: Formação Inicial; Professor de Matemática; Documentos Oficiais; Saberes.

Introdução

O estudioso Gimeno Sacristán, pedagogo espanhol, conceitua o termo currículo como: "A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade" (Sacristán,

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Pedagogo do IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil. E-mail: rgliborio@gmail.com

² Doutor em Educação Matemática pela PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor EBTT do IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil. E-mail: traldijr@gmail.com

1998, p. 125).

O autor considera que para tornar o processo curricular compreensível, é necessário identificar suas fases, denominados por ele de “expectativas curriculares”. Afirma que é possível compreender o processo curricular a partir de diversos “pontos de apoio na investigação curricular”, sendo os mais concretos:

O currículo como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas – os *documentos curriculares* [...]. É o currículo prescrito e regulado.

Os *livros-texto*, os *guias didáticos* ou materiais diversos que elaboram ou planejam. É o currículo criado para ser consumido pelo professores/as e alunos/as.

As programações ou *planos* que as escolas fazem. O currículo no contexto de práticas organizativas.

O conjunto de *tarefas de aprendizagem* que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo em ação. Este nível de análise ou concepção, junto com a concepção seguinte, é o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.

O que os professores/as exigem em seus *exames* ou avaliações, como o exigem e como o valorizam. (Sacristán, 1998, p. 138).

O autor declara ainda que essas “fases no processo de concretização das expectativas curriculares” (p. 139), apresentam diferentes funções, intensidades de influência e se inter-relacionam no processo educacional.

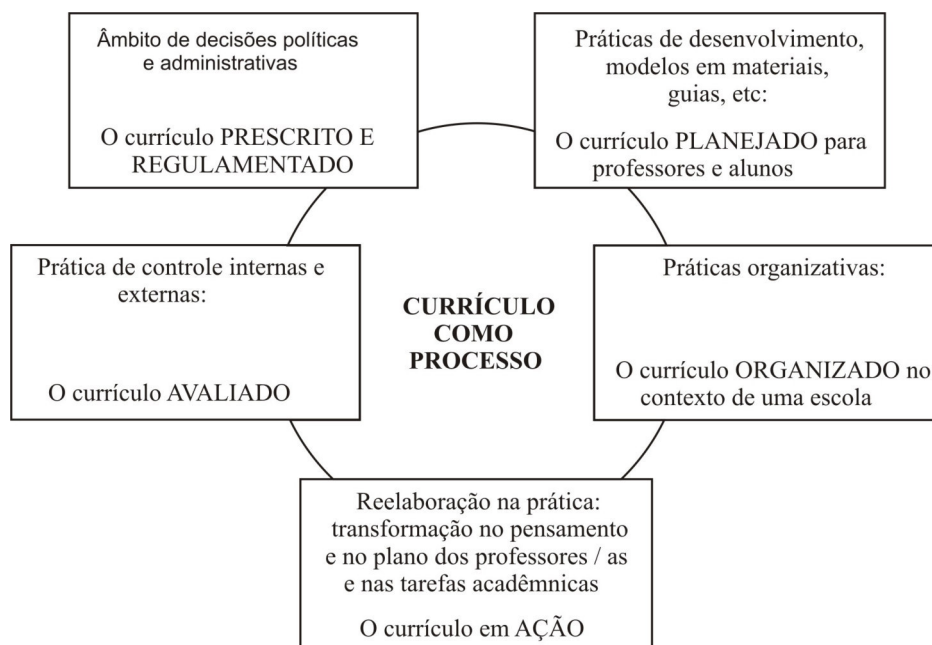


Figura 1 - O currículo como processo
Fonte: Sacristán, 1998, p. 139.

Desses “pontos de apoio na investigação curricular”, há estudos que discorrem sobre os diferentes aspectos do currículo com enfoque na formação

inicial do professor de Matemática.

Destacamos alguns trabalhos acadêmicos que discutem o aspecto do “currículo prescrito e regulamentado”, foco de nosso estudo, ressaltando-se a pesquisa de Pereira (2013), intitulada “Um estudo sobre interpretações das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em matemática por uma Instituição Federal de São Paulo”, que apresenta como objetivo:

analisar interpretações assumidas pela Universidade Federal do ABC das atuais Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Matemática, de modo a identificar os pressupostos de formação do Curso de Licenciatura em Matemática dessa instituição, sobretudo no que se refere à dimensão prática. (p. 6)

Ainda neste aspecto, Vilani (2009) em sua Dissertação de Mestrado “Um Estudo das Atuais Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Matemática, sob a perspectiva de sua Aderência aos Projetos Curriculares de Matemática para a Educação Básica Brasileira”, apresenta como questão de pesquisa:

os pressupostos e diretrizes sobre os quais se organizam os programas de formação inicial de professores de Matemática, com o objetivo de analisar se os cursos neles fundamentados podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos pelos docentes, que os tornem capazes de trabalhar em consonância com um ideário que alicerça recentes prescrições curriculares para o ensino da Matemática na Educação Básica. (p. 6).

Um outro estudo que julgamos relevante nesta perspectiva é a pesquisa realizada por Gatti et. al (2008), para o desenvolvimento do Projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, que analisou os projetos pedagógicos, bem como as ementas de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, esses dados revelaram que:

- Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “**Conhecimentos específicos da área**” e aos “**Conhecimentos específicos para a docência**”, embora as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as **disciplinas relativas a conhecimentos específicos**, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura.
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a **formação pedagógica (conteúdos para a docência)**.
- Uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor.
- Com as características ora apontadas, (...), presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica **frágil preparação para o exercício do magistério** na educação básica. (Gatti, 2010, p. 1373-1374, grifo nosso)

A partir da pesquisa da autora é possível constatar que os cursos de Licenciatura apresentam diversas problemáticas como: maior destaque dado aos conhecimentos específicos da área, deixando superficial os conhecimentos relacionados à docência; ausência de inter-relação entre as disciplinas específicas e

as disciplinas pedagógicas; foco demasiado em determinados conteúdos que não se relacionam com a atuação do futuro professor da Educação Básica.

Tais estudos acadêmicos, apesar de olharem para os documentos oficiais que norteiam os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, estão pautados na compreensão da implementação de recentes documentos nos projetos pedagógicos dos cursos e nas necessidades de formação para o professor da Educação Básica.

No entanto, nos estudos analisados, não foram encontradas pesquisas que objetivassem compreender os saberes valorizados nos documentos oficiais de âmbito federal, para a formação do professor de matemática, em uma perspectiva histórica, principalmente no período compreendido entre 1961 e 1974, fase da história da educação brasileira em que foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024/1961), surgindo os primeiros cursos de Licenciatura no Brasil, seguida por sua sucessora, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 5.692/1971).

Cabe destacar a relevância de desenvolver estudos que busquem compreender os saberes valorizados nos documentos oficiais, isto é, estudos considerando o aspecto do “currículo prescrito e regulamentado”, que consiste no ordenamento legal, elaborado pelas instâncias políticas e administrativas e tem a função de normatizar e subsidiar a construção dos currículos:

Em todo sistema educativo, como consequência das regulamentações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo (...). São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc. (Sacristán, 2000, p. 104).

Ao buscar compreender o currículo prescrito dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, é possível de ser feito um estudo histórico analisando as recomendações postas nestes documentos oficiais, com enfoque em como explicitam as questões relacionadas aos saberes necessários à prática profissional.

Ao investigar os saberes presentes na formação inicial do Professor de Matemática em cursos de Licenciatura, há diferentes estudos, como o desenvolvido pelos pesquisadores Hofstetter e Schneuwly (2017), que podem contribuir para a realização dessa análise.

É neste cenário que este estudo tem como objetivo investigar os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar” apresentados nos documentos oficiais de âmbito federal, recomendados para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura em matemática, no período de 1961 a 1974.

Formação Inicial do Professor: Saberes a ensinar e Saberes para ensinar

Com o intuito de buscar elementos para subsidiar a compreensão dos “saberes” presentes no processo de formação inicial de professores de Matemática, à luz dos documentos oficiais, apoiamo-nos nas concepções de Hofstetter e Schneuwly (2017), que apresentam “dois tipos constitutivos de saberes”, que se referem às profissões da área do ensino e da formação: “os saberes a ensinar, ou

seja, os saberes que são os objetos do seu trabalho; e os saberes para ensinar, em outros termos os saberes que são as ferramentas do seu trabalho” (p. 131-132, grifo nosso).

Os pesquisadores detalham os “saberes a ensinar”, relacionando-os à prática profissional:

O formador-professor forma o outro ensinando saberes; sua função é desse modo constitutivamente definida por *saberes aos quais formar* ou *saberes a ensinar* (por simplificação, utilizaremos apenas o segundo termo). Estes saberes constituem um objeto essencialmente do seu trabalho. O contrato desse profissional ligando-o à instituição que o emprega define o que deve ensinar, explicitado principalmente por planos de estudos ou currículos, por manuais, dispositivos de formação, textos prescritivos de diferentes tipos. (Hofstetter e Schneuwly, 2017, p. 132).

De acordo com os autores, a seleção dos saberes que compõem os “saberes a ensinar”, realiza-se por meio de processos “que transformam fundamentalmente os saberes a fim de torná-los ensináveis [...] pode até conduzir à criação de saberes próprios às instituições educativas, necessárias a elas para assumirem suas funções” (p. 133). Deste modo, percebe-se que os “saberes a ensinar” referem-se à conhecimentos remodelados, que são específicos para o trabalho do professor em sala de aula.

No tocante aos “saberes para ensinar”, Hofstetter e Schneuwly (2017) afirmam que:

Formar, como qualquer atividade humana, implica dispor de saberes para sua efetivação, para realizar essa tarefa, esse ofício específico. E esses saberes constituem ferramentas de trabalho, neste caso saberes *para* formar ou saberes *para* ensinar (por simplificação utilizaremos aqui também o segundo termo). Tratam-se principalmente de saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.). (p. 133-134).

Segundo os autores, como em qualquer outra profissão, estes “saberes são multiformes” (p. 134), ou seja, são variados os tipos de saberes que o professor deve mobilizar para exercer a sua função.

Desenvolvimento do Estudo

Este artigo consiste em uma abordagem de pesquisa qualitativa, classificando-se como uma pesquisa documental. De acordo com Gil:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. (2012, p. 45-46).

Desta forma, ao realizarmos a análise de documentos oficiais de âmbito federal, sejam eles leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e indicações, por mais que já tenham sido utilizados como fonte de dados em pesquisas acadêmicas anteriores, pretendemos aplicar-lhes tratamentos diferenciados, que atendam aos nossos objetivos de pesquisa.

Gil (2012) ainda apresenta as vantagens em se trabalhar com pesquisa documental, como por exemplo: “os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (p. 46).

Utilizamos como referencial teórico-metodológico para realização deste estudo, a História Cultural, que tem por objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Referente a tal metodologia, partimos da premissa de que “a rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (PESAVENTO, 2008, p. 42).

Assim sendo, consideramos este referencial peculiar para a realização desta investigação, já que os documentos oficiais reproduzem as concepções valorizadas para a formação de professores ao longo de um período histórico.

O procedimento adotado para a realização da análise de dados foi a Análise de Conteúdo, que de acordo com Bardin (1977) o seu desenvolvimento ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Essas etapas serão detalhadas, bem como evidenciadas no processo de desenvolvimento desta pesquisa, nas próximas seções.

Pré-análise

Nesta primeira fase, é realizada uma leitura geral do material coletado, com o objetivo de estabelecer um contato inicial com o tema; seleção do material, visando a definição do *corpus* de análise; elaboração de indicadores para a compreensão dos dados.

Para a realização desta primeira fase foi feita uma coleta em sites de busca, como Google e Portal de Legislação do Governo Federal, Portal de Legislações do MEC – Ministério da Educação e publicação institucional do MEC/CFE “Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação” (Conselho Federal de Educação, 1981), que consiste em um compêndio de resoluções, pareceres e indicações do extinto Conselho Federal de Educação/MEC acerca do currículo dos cursos de graduação, com o intuito de identificar quais são os documentos oficiais de regulamentaram os cursos de licenciatura no Brasil, no período entre 1961 e 1974.

Passamos então à leitura dos documentos oficiais selecionados, focando na investigação dos “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” recomendados para a formação inicial do professor de matemática, constituindo assim o *corpus* de análise deste artigo.

Exploração do material

Nesta segunda fase é realizada a codificação dos dados para formulação de categorias de análise e organização dos dados em unidades de registro.

A codificação dos dados foi realizada, a partir de uma leitura minuciosa dos documentos oficiais selecionados, focalizando nos aspectos dos saberes evidenciados para a formação inicial de professores, pautando-se as categorias de análise nas concepções de “saberes” apresentadas por Hofstetter e Schneuwly (2017).

Análise descritiva e interpretativa dos dados

Até o ano de 1960, a formação inicial do Professor de Matemática para o Ensino Secundário³ no Brasil era pautada no “modelo 3 + 1”, em que o aluno cursava 03 (três) anos de formação específica em curso de Bacharelado, complementado por 01 (um) ano em curso de formação pedagógica e/ou didática, que lhe possibilitava obter a “licença para o magistério secundário”. Não haviam parâmetros oficiais estabelecidos pelo governo federal para a seleção e organização curricular, sendo que os poucos cursos de Matemática existentes no Brasil adotavam o modelo proposto pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) do Rio de Janeiro.

Com a aprovação da primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei Federal nº 4.024/1961**, as instituições de ensino superior passam a ter uma diretriz de âmbito federal a ser seguida no processo de elaboração do currículo dos cursos de ensino superior:

Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... VETADO ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento. (Brasil, 1961)

Observa-se a instauração de uma padronização na seleção dos conteúdos a serem abordados nos cursos de Ensino Superior, em especial nas Licenciaturas, já que os cursos de todo o país deveriam cumprir um currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação, sendo que os estabelecimentos de ensino teriam liberdade apenas para a construção dos programas destas disciplinas.

Com o intuito de regulamentar o artigo 70 da Lei Federal nº 4.024/1961, o **Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962** e ainda o **Parecer CFE nº 672, de 04 de setembro de 1969** referendados pela **Resolução CFE 9, de 10 de outubro de 1969**, preveem os currículos mínimos dos cursos de licenciatura para o magistério de 2º grau⁴, abrangendo as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;

³ **Ensino Secundário** – Compreendia os Cursos: - Ginásial: correspondente ao atual Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano; - Colegial: correspondente ao atual Ensino Médio. (Brasil, 1942).

⁴ **2º grau** - Corresponde hoje ao Ensino Médio;

c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 37)

Além disso, a Resolução CFE nº 9/1969, determina a obrigatoriedade da Prática de Ensino por meio de estágio supervisionado, a ser desenvolvido “em situação real, de preferência em escola da comunidade” (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 37).

Cabe destacar que este é o primeiro documento legal que aborda a prática de ensino, por meio de estágio supervisionado, no processo de formação de professores, sendo evidenciado pelo Relator Conselheiro Valnir Chagas no Parecer CFE nº 292/1962:

Para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. [...] não se concebe que uma intervenção cirúrgica [...] esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 34)

Verifica-se nesta perspectiva, a valorização dos “saberes *para* ensinar” (Hofstetter e Schneuwly, 2017), já que neste processo, a partir da vivência da prática real de trabalho, o discente disporá de subsídios concretos para o exercício da função docente. A esse respeito, o Parecer CFE nº 292/1962 considera que:

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 34)

A Resolução CFE nº 9/1969, indica ainda que essa formação pedagógica, “será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura” (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 37).

Salienta-se a esse respeito, que a formação pedagógica deveria ser trabalhada de forma concomitante aos conhecimentos da disciplina específica da formação, evoluindo em relação às prescrições anteriores, corroborado pelo disposto no Parecer CFE nº 292/1962:

Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o “*como* ensinar” do “*que* ensinar”. [...] já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal [...] sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 36)

Destaca-se que esta é primeira menção, em um texto legal, acerca da articulação entre as disciplinas específicas com as pedagógicas, entre “saberes a ensinar” e “saberes *para* ensinar” (Hofstetter e Schneuwly, 2017).

Já com a finalidade de regulamentar o artigo 70 da Lei nº 4.024/61 no curso

específico de Licenciatura em Matemática, o **Parecer CFE nº 295, de 14 de novembro de 1962**, incorporado na **Resolução S/N, de 14 de novembro de 1962**, estabelece o seu currículo mínimo, compreendendo as seguintes matérias:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral
5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico
8. Matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 292/62. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 547-548)

Destaca-se que a matéria “Fundamentos de Matemática Elementar” consistia em uma:

análise e revisão dos assuntos lecionados nos cursos de Matemática dos ginásios e dos colégios não só tendo em vista dar aos licenciados um conhecimento mais aprofundado desses assuntos como ainda para procurar enquadrá-los no conjunto das teorias matemáticas estudadas pelo aluno. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 547)

Compreende-se que a presença do referido componente curricular, no curso de Licenciatura em Matemática, possibilitou a articulação com os conhecimentos tratados na educação básica, algo inédito em um documento oficial de âmbito federal, já que no modelo anterior de formação de professores essa prática não existia, em virtude de tratar-se de um curso de bacharelado + didática, em que a formação para a docência estava totalmente dissociada da formação específica da disciplina de referência.

Em 1965, com a justificativa de promover uma formação mais generalista ao professor que ensina Ciências Físicas, Biológicas e Matemática para o 1º Grau, foi editado o **Parecer CFE nº 81, de 12 de fevereiro de 1965**, ratificado pela **Portaria Ministerial nº 46, de 26 de fevereiro de 1965**, que estabelece os cursos de formação de professores para o ciclo ginásial, denominado “Licenciatura de 1º grau”, com duração de 03 (três) anos, sendo possível à este profissional lecionar no ciclo colegial em caráter precário, em caso de falta de professores especialmente habilitados.

O Parecer CFE nº 81/1965, dispõe que este modelo formaria uma categoria de professor:

polivalente que se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar, o professor ginásial não há de ser um especialista; em segundo lugar do ponto de vista pedagógico formativo, o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre pudesse ocupar-se de mais de uma disciplina; finalmente, porque viria contribuir para resolver o problema da falta de professores. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 537)

Prevê que a Licenciatura de 1º grau em Ciências, compreenderá conteúdos de “Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Elementos de Geologia,

todas elas estudadas em função de seu ensino na escola média” (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 537).

Na organização curricular do curso de Licenciatura de 1º grau – Ciências, no que concerne à matéria de Matemática, é proposto a título de sugestão, os seguintes conteúdos: “Álgebra, Aritmética e Teoria dos Números, Geometria Analítica e Cálculo, inclusive um primeiro curso de Probabilidade e Estatística, o que é hoje indispensável à formação matemática de um professor de ensino secundário”. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 538).

Observa-se novamente uma articulação entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de licenciatura com aqueles da educação básica, entre os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar” (Hofstetter e Schneuwly, 2017).

Ante a aprovação da segunda **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, estabeleceu-se a formação mínima necessária para o exercício do magistério, na seguinte conformidade: habilitação específica de 2º grau, para lecionar no 1º grau - 1ª a 4ª série; licenciatura de 1º grau de curta duração, para lecionar no 1º grau - 1ª a 8ª série e licenciatura plena, para lecionar no 1º e 2º grau.

A referida legislação prevê ainda, em caso de insuficiência de professores legalmente habilitados, que diplomados com habilitação inferior possam lecionar no 1º e 2º grau, podendo esses licenciados se prepararem através de cursos intensivos, exames de capacitação, exames de suficiências, ou em último caso, autoriza que profissionais diplomados em outros cursos de nível superior possam exercer a docência através de complementação de estudos e/ou formação pedagógica.

Devido à carência de professores para lecionar no ensino de 1º e 2º grau, criou-se então outras possibilidades de formação que pudessem atender minimamente aos alunos desses níveis de ensino.

Com o intuito de normatizar o disposto na Lei nº 5.692/1971, no que tange aos cursos de Licenciatura de 1º grau, são editadas as **Indicações nº 22 e 23, de 08 de fevereiro de 1973**, as quais estabelecem que em cada licenciatura haverá, duas ordens de habilitação: a “habilitação geral”, que denomina o curso, e a “habilitação específica”, que se “individualiza ao nível de duração plena”.

A habilitação geral das Licenciaturas de 1º grau criadas são: Ciências, Estudos Sociais e Letras. Com relação ao curso de Licenciatura de 1º grau - Ciências, com duração prevista entre 1,5 (um ano e meio) e 04 (quatro) anos letivos, após a conclusão da primeira etapa denominada "habilitação geral", possibilitava ao licenciado ministrar aulas de Ciências Físicas e Biológicas e Matemática no ensino de 1º grau.

O discente poderia ainda estudar mais 1,5 (um ano e meio), concluindo o curso em caráter de licenciatura plena, totalizando 03 (três) anos, e sair com uma habilitação específica em: Matemática, Física, Química ou Biologia, podendo vir a ministrar uma dessas disciplinas no âmbito do 2º grau.

Em continuidade a legislação anterior, o **Parecer nº 1.687, de 07 de junho de 1974 aprovado pela Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974**, estabelece o currículo mínimo da parte comum do Curso de Licenciatura de 1º grau - Ciências,

composto pelas disciplinas de Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática.

Estabelece ainda a presença no currículo da **Instrumentação para o Ensino**, que deveria permear todas as disciplinas do curso, da parte comum e diversificada, com o objetivo de:

Instrumentar o futuro mestre para a sua atividade profissional, o que se fará pela montagem, avaliação, crítica e melhoria de experiências adequadas à escola de 1.º e de 2.º graus, pelo desenvolvimento de recursos auxiliares para o ensino e pela familiarização do aluno com as técnicas de excursão e outras formas de realizar a pesquisa escolar ou observar aplicações de ciência. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 127-128)

A principal finalidade desta disciplina está em fornecer subsídios aos docentes, para sua atuação profissional, por meio de uma aproximação deste com as experiências práticas de sala de aula, consistindo na integração entre “saberes a ensinar” e “saberes *para* ensinar” (Hofstetter e Schneuwly, 2017), no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para o exercício profissional.

A respeito da “formação pedagógica” tal parecer ratifica o disposto no Parecer CFE nº 292/1962, apresentando elementos acerca da sua importância para o processo de formação inicial do professor: “A formação pedagógica é, portanto, um componente indissociável do curso; não é um ‘curso’ à parte. [...] ela deve combinar-se aos aspectos de conteúdo e com eles formar um todo homogêneo”. (Conselho Federal de Educação, 1981, p. 114).

Nesta perspectiva é possível identificar a valorização dos “saberes *para* ensinar” (Hofstetter e Schneuwly, 2017), havendo a interação entre saberes específicos da matemática com os saberes da área pedagógica.

Considerações

O presente artigo procurou investigar os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar” apresentados nos documentos oficiais de âmbito federal, recomendados para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura em matemática, no período de 1961 a 1974.

Como resultado, pode-se constatar que neste período houve uma valorização *sui generis* pelos documentos oficiais dos “saberes para ensinar”, e ainda da integração destes com os “saberes a ensinar”, distinguindo-se do modelo de formação docente que vigorava até 1960, em que a formação inicial do Professor de Matemática para o Ensino Secundário no Brasil estava pautada no “modelo 3+1”.

Destaca-se que até o ano de 1961, não haviam cursos exclusivos de Licenciatura no Brasil e tampouco parâmetros oficiais estabelecidos pelo governo federal para a seleção e organização curricular, sendo que somente a partir da Lei nº 4.024/61, surgiram as primeiras orientações oficiais para a construção dos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Ressalta-se ainda neste período, o advento da obrigatoriedade da “Prática de Ensino por meio de estágio supervisionado” nos cursos de Licenciatura, assim como a prescrição de que a formação pedagógica deveria ocorrer de forma concomitante aos conhecimentos da disciplina específica, sendo desaconselhável separar o

“como ensinar” do “que ensinar”.

Salienta-se também a presença no currículo mínimo dos cursos de Licenciatura em Matemática, da matéria “Fundamentos de Matemática Elementar”, que possibilitava a articulação com os conhecimentos tratados na educação básica.

Finalizando este período histórico de prescrições oficiais para a formação inicial do Professor de Matemática, destaca-se outrossim o componente “Instrumentação para o Ensino” que deveria permear todas as demais disciplinas do curso de Licenciatura, fornecendo subsídios aos docentes para a sua atuação profissional.

Desta forma, constata-se que esta valorização dos “saberes para ensinar”, nos documentos oficiais de âmbito federal para a formação inicial de professores de matemática em cursos de licenciatura, no período de 1961 a 1974, ocorre principalmente devido ao momento político da época, em que o país vivia no período da Ditadura Militar, e que a preocupação era com uma “formação tecnicista”, mais voltada para a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, em que o futuro professor deveria reproduzir no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura, não havendo uma reflexão sobre estes conhecimentos, tampouco a preocupação em articular-se ao contexto social em que estaria inserido.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em 02 de março, 2018, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
- Brasil (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Retirado em 02 de março, 2018, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.
- Brasil (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retirado em 02 de março, 2018, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm>.
- Chartier, R. (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil..
- Conselho Federal de Educação (1981). *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. 4. ed. Brasília.
- Gatti, B. A. et al. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v.
- Gatti, B. A. (2010). *Formação de Professores no Brasil: Características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.

- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: Hofstetter, R. & Valente, W. R. (Orgs.), *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores* (pp. 113-172). São Paulo: Livraria da Física.
- Pereira, M. D. (2013). *Um estudo sobre interpretações das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em matemática por uma Instituição Federal de São Paulo*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: Universidade Anhanguera. Retirado em 02 de março, 2018, de: <http://repositorio.pgsskroton.com.br//handle/123456789/3486>.
- Pesavento, S. J. (2008). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Vilani, M. K. (2009). *Um Estudo das Atuais Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Matemática, sob a perspectiva de sua Aderência aos Projetos Curriculares de Matemática para a Educação Básica Brasileira*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: Universidade Anhanguera. Retirado em 02 de março, 2018, de: <http://repositorio.pgsskroton.com.br//handle/123456789/3593>