



## Formação de professores de Matemática no RN: uma análise histórica a partir da ótica dos espaços<sup>1</sup>

### Formation of Maths teachers in Rio Grande do Norte, Brazil: a historical analysis from the perspective of spaces

*Marcelo Bezerra de Moraes<sup>2</sup>*

#### Resumo

Pretendemos apresentar parte dos resultados de uma tese de doutorado que teve como intento compreender e constituir histórias sobre a formação e atuação dos professores de matemática no Rio Grande do Norte que atuavam nas séries que correspondem, atualmente, aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tomando como norteadores temporais os períodos de criação dos quatro mais antigos cursos de formação desses professores em nível superior no estado. Para isso, lançamos mão da História Oral como metodologia de pesquisa e analisamos vinte narrativas produzidas a partir da oralidade e um grande volume de documentos oficiais. Neste artigo, especificamente, pomos em relevo a noção de espacialidade como constituidora intrínseca dos processos históricos e, portanto, da formação de professores. São analisados signos como centro e periferia, campo e cidade, migração, espaços arquitetônicos entre outros, que demonstram como os espaços são parte importante dos processos aqui estudados.

**Palavras-chave:** Narrativas, espacialidade, História Oral, Educação Matemática.

#### Introdução

Os processos de formação de professores, de um modo geral, que ensinam matemática, de modo particular, ocorrem em meio a distintos e múltiplos acontecimentos diários, tanto permeados pelos processos legais e institucionais

---

<sup>1</sup> Esse trabalho é oriundo de uma pesquisa de doutorado que recebeu auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo FAPESP 2014/05379-0) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (processo 010083/2014-06).

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – campus Rio Claro), Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino - UERN/UFERSA/IFRN). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). E-mail: morais.mbm@gmail.com

quanto pelas vivências subjetivas, frestas e brechas das vivências cotidianas e humanas que fogem às normatizações, às predições racionais e formais (Garnica, 2014).

Com o intuito de apresentar considerações e constituir narrativas históricas que consigam abordar, tanto quanto possível, sobre esses processos no estado do Rio Grande do Norte, temos desenvolvido pesquisas sobre essa temática nos últimos anos. (Morais, 2012; Moraes, 2017).

Em nosso trabalho de doutoramento (Morais, 2017), intentamos compreender e constituir histórias sobre a formação e atuação dos professores de matemática no Rio Grande do Norte que atuavam nas séries que correspondem, atualmente, aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tomando como norteadores temporais os períodos de criação dos quatro mais antigos cursos de formação desses professores em nível superior no estado – a saber, os cursos das cidades de: Natal (1968), Mossoró (1974), Caicó (1979) e Patu (1980).

Posto que pretendíamos abordar esses acontecimentos não apenas a partir das verdades dos documentos institucionalmente constituídos, mas também das perspectivas subjetivas, lançamos mão da metodologia da História Oral. A partir desse processo, constituímos um corpus de análise formado por 20 narrativas a partir da oralidade e um grande acervo de documentos institucionais – como recortes de jornais, livros de registro de títulos, livros de atas, entre outros.

Dessa proposta de pesquisa e de algumas incursões teóricas em outros campos de conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia e a Geografia, apontamos como um dos resultados desse estudo a forte presença de elementos e vivências espaciais como parte importante dos processos de formação e atuação de professores de matemática no Rio Grande do Norte.

O presente artigo tem o objetivo de ressaltar esse aspecto dos processos formativos vividos pelos professores de matemática nesse estado, apresentando parte dos resultados produzidos naquela investigação, com o objetivo de pôr em debate no cenário das pesquisas em História da Educação Matemática a dimensão das espacialidades como elemento basilar para a existência e produção de acontecimentos históricos.

Apresentaremos na sequência desse texto, para tanto, o contexto no qual essa pesquisa foi desenvolvida, bem como as concepções de historiografia e espacialidade na qual nos movemos, ou seja, as perspectivas teóricas que balizaram nossa investigação. Dando continuidade, abordaremos sobre a metodologia que constituímos em nosso percurso de pesquisa, especificando os procedimentos técnicos adotados, o corpus do estudo e a opção de análise efetivada. Apresentaremos, em seguida, nossos resultados em uma narrativa histórica que permitirá culminar com alguns apontamentos factíveis de serem constituídos a partir dela, o que apresentaremos em nossas considerações finais.

## **A historiografia que praticamos e a ótica dos espaços**

A pesquisa aqui em discussão foi desenvolvida como parte de um amplo projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), que busca realizar um mapeamento simbólico e plural da atuação e formação de professores que lidam com o ensino de matemática nos mais diversos

recônditos do Brasil. O Ghoem é um grupo de pesquisa constituído por uma rede de pesquisadores das mais diversas regiões do país, ao qual estamos vinculados, e lida, dentre outras coisas e não somente, com narrativas subjetivas para compor suas tramas histórico-narrativas.

Nesse grupo, compartilhamos uma perspectiva de historiografia como um exercício de lidar com acontecimentos históricos com a finalidade de sua escrita, como um modo de capturar fluxos a partir de construções subjetivas, fundamentadas em teorias e métodos. Essas construções são sempre permeadas pelas verdades socialmente constituídas, bem como pelas verdades que seus autores tomaram como plausíveis, as quais permitem constituir verdades-narrativas sobre os eventos, uma narrativa histórica, que está arraigada nas percepções e criações subjetivas daqueles que constituíram os documentos e na do próprio sujeito pesquisador que operou historiograficamente. Por essas características, compactuamos uma perspectiva de historiografia que a compreende como uma prática que permite inventar Histórias, por considerar a natureza inventiva do sujeito que narra, o que permite conectar eventos, instituir sequências lógicas, interpretar acontecimentos, significar incontáveis e distintas vezes um mesmo acontecimento e/ou documento, a depender dos elementos que lhe são postos à mão, dos objetivos que construa e das perspectivas teóricas que o balizam. (Albuquerque Jr., 2009; 2011).

A História, da qual falamos e com a qual lidamos, entendemos como o fluxo (ou os fluxos) dos acontecimentos, os incessantes processos que acontecem cotidiana e corriqueiramente. Compreendemos que a História não é, necessariamente, sequencial e ordenada, ao contrário, é constituída de devires múltiplos, impossíveis de predizer e perfazer; é resultante sempre de construções e escolhas feitas em presentes – esse algo no tempo que está entre as forças antagônicas do passado e do futuro (Arendt, 2011) –, por sujeitos múltiplos e que se situam em contextos variados. Ou seja, a História é resultante de interrelações de forças, de fluxos. (Garnica, Fernandes & Silva, 2011)

Quando estabilizada por meio de um procedimento historiográfico, torna-se narrativa. Essa narrativa não é a História, o fluxo, mas sim uma reinvenção dele, uma criação a partir dos rastros que ficaram dos processos que se decidiu investigar. A historiografia, nessa ótica, nos permite reinventar Histórias, construir verdades sobre acontecimentos do passado no presente e, portanto, a partir de verdades e compreensões outras. (Bloch, 2001; Albuquerque Jr., 2009).

Dizer que historiografar é construir narrativas históricas, reinventar História, não é um movimento ingênuo ou tampouco obsoleto, mas, sim, um modo de assumir e endossar que lidamos com a criação de mundos, com a constituição de verdades, pois, segundo entendemos, narrativas são uma das potências criadoras do humano e dos próprios fluxos históricos. Entendemos que o homem torna-se o que se é narrativamente, a partir de valores e verdades que só lhe são possíveis constituir por ser um ser narrativa. (Bruner, 1991; 2014; Garnica, 2013).

Essa invenção de mundos se ocupa não apenas dos grandes feitos ou marcos da humanidade, mas com tudo aquilo que pode dizer sobre o homem e suas relações com o meio e ações no(s) tempo(s). Assim, a historiografia que praticamos no Ghoem lida com grandes acontecimentos, com a regularidade de fatos narrados por diferentes sujeitos e documentos, mas também com eventos fortuitos e

singulares, com as relações subjetivas, com o que escapa aos documentos oficiais, com o diverso, o fugaz.

Esse modo de encarar um estudo historiográfico nos permite e impulsiona dialogar com diversos campos de investigação e olhar para temas e/ou elementos relacionados ao processo do estar do homem no mundo que não são tão comuns no campo da História da Educação Matemática. Foi a partir de um desses movimentos que nos deparamos com o conceito de Espaço como elemento importante para a História e historiografia que praticamos.

Apesar de comumente não ser posto à cena quando tratamos dos acontecimentos históricos, o espaço é uma das dimensões que permitem o fluxo do homem no tempo. Não há evento do qual possamos tratar sem uma localização, sem a dimensão da espacialidade (Dardel, 2011). Essa dimensão, juntamente com o tempo, são o que produz os fluxos dos acontecimentos, a História. (Massey, 2008)

Segundo temos compreendido e defendido, essa dimensão não é, contudo, estável e neutra, ao contrário, o espaço é também agente: induz à formação de identidades, imputa dados modos de vida e adaptação/apropriação do ambiente, constrange os corpos a determinadas possibilidades ou impossibilidades de vivência, enfim, forma e transforma, de um ou outro modo, aquilo e aqueles que o ocupam. De outro modo, é também fluxo, constantemente em formação e transformação, em devir. (Massey, 2008).

Essas noções nos levaram a corroborar com o conceito espaço-tempo, posto que o espaço e o tempo seriam, nesse sentido, interdependentes, existindo um em função do outro e com ele. Não é possível pensar em um evento localizável espacialmente e não temporalmente ou vice-versa.

Ao explorarmos esse conceito, notamos que há um signo comum a inúmeros trabalhos desenvolvidos pelo Ghoem que tematizavam a formação de professores de matemática no Brasil, qual seja: o processo de migração de professores, quer seja para se formar quer para atuar no ensino de matemática. E foi a partir dessa percepção que nos questionamos como essas migrações, e quais outras vivências relacionadas a esse conceito espaço-tempo, estiveram presentes no processo de formação de professores de matemática?

Compreendendo que a formação é um processo que acontece ao longo da vida do sujeito, permeada pelos múltiplos acontecimentos que o constitui naquilo que ele é e do modo como é (Morais, 2017), tecemos compreensões sobre como vinte subjetividades foram se formando e sendo formadas professores de matemática nas relações com os espaço-tempos. A seguir, apresentaremos brevemente esses sujeitos e os percursos metodológicos que nos possibilitaram chegar aos apontamentos que serão apresentados.

## **Os caminhos de nossa investigação**

Nossa pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos da História Oral praticada pelo Ghoem, compreendida como metodologia. Concebemos a metodologia de pesquisa como uma potência constituída por procedimentos e teorias que os fundamentam, é um diálogo incessante de modos de pensar com formas de agir. (Garnica, Fernandes & Silva, 2011; Garnica, 2008).

Temos, então, praticado uma História Oral que é metodologia de pesquisa qualitativa, por nos interessarmos no aprofundamento de compreensões complexas sobre o homem e suas relações com os espaço-tempos e não por uma quantificação e generalização dos temas e entendimentos factíveis a partir de nossos estudos.

Mesmo praticando e defendendo uma metodologia como algo que se constitui ao caminhar, possuímos no grupo de pesquisa alguns procedimentos mais ou menos estáveis, os quais julgamos plausíveis para desenvolver um estudo em História Oral, quais sejam (e não necessariamente nessa ordem): a delimitação do tema, a elaboração de um roteiro/guia de entrevistas, a busca e escolha por colaboradores e outras fontes de pesquisa, a realização das entrevistas, a transcrição da gravação, a textualização – procedimento a partir do qual geramos, pesquisador e colaborador em diálogo e revisões, uma narrativa baseada na narrativa produzida na entrevista e cujo resultado cedido é apresentado integralmente na versão final de nossos estudos –, a assinatura do termo de cessão de direitos de uso das narrativas e a análise de dados.

Em nossa pesquisa, especificamente, esses foram, no geral, os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados. No que tange ao roteiro de entrevistas, cabe ressaltar que utilizamos em nosso estudo as fichas temáticas, para as quais produzimos 31 temas<sup>3</sup>. Essas fichas eram, no momento da entrevista, apresentadas aos colaboradores em sequência que iam, no diálogo com o pesquisador e a partir de suas intenções, produzindo narrativas sobre nosso tema de estudo.

Por meio de busca em acervos documentais e diálogos chegamos a mais de cinco mil laudas de documentos institucionais, como Livros de Pontos; Livros de Registro de Títulos; Livros de Atas; Livros de Recorte do Diário Oficial; Planos de Aulas; Livros de Correspondência; Relatórios; Planos de curso; Fotos; Jornais; Listas de participantes de cursos; e Revistas oficiais<sup>4</sup>. Além desses documentos oficiais, produzimos e analisamos 12 narrativas a partir das entrevistas com os professores Maria de Fátima Dutra, Osório Barboza de Menezes, Josimá Gomes Guimarães, Maria Rivaneide dos Santos Ferreira, Zilar Rocha Fernandes, Luiz Gonzaga Vieira Filho, Almir da Costa Dantas, Norman Batista Pereira, Isabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz (Neta), Nelson Moisés Araújo, Francisca Eunice de Medeiros Brito e Benedito Tadeu Vasconcelos Freire. Além dessas, produzimos

---

<sup>3</sup> As fichas continham os seguintes temas: apresentação pessoal; família; infância; juventude; cotidiano da cidade em que cresceu; cidade e educação; Rio Grande do Norte nesse período; educação familiar; escola e rotina escolar; interesse dos alunos pelos estudos; disciplinas; professores e suas aulas; sistemas de ensino; realização dos estudos; legislação e educação; primeiros contatos com o ensino; ingresso no magistério; formação para lecionar; cursos de formação; formação no Rio Grande do Norte nesse período; formação de professores no RN e as distintas regiões do estado; escolas e cotidiano durante o exercício do magistério; exercício do magistério; cidade no início do magistério; RN no início do magistério; magistério em cidade; magistério no Rio Grande do Norte; cidade no contexto atual; Rio Grande do Norte no contexto atual; ensino de matemática hoje; considerações.

<sup>4</sup> Para maiores informações, em Morais (2017) especificamos, minuciosamente, quais os arquivos mobilizados, onde e como foram acessados.

nova análise mobilizando outras oito narrativas por nós constituída em trabalho anterior com os professores Felisbela Freitas de Oliveira, Joabel Azevedo Dantas, Maria das Graças Bezerra Sathler, José Arimatéia de Souza, Alcir Leopoldo Dias da Silveira, Luiz Carlos Avelino da Trindade, Raimundo de Freitas Melo e Francisco de Assis Silva (Chiquito)<sup>5</sup>. Essa variedade de documentos, e ainda algumas pesquisas, historiográficas ou não, que nos ofereceram subsídios para constituirmos nossas compreensões, se constituiu em nosso *corpus* de análise.

Para proceder à análise que aqui será apresentada, mobilizamos o referencial da análise narrativa de narrativas (Bolívar, Domingo & Fernandez, 2001; Bolívar, 2002) e, concomitantemente, realizamos uma análise temática dos documentos (Baraldi, 2003).

Na análise temática, realizamos um alinhavo do que é dito sobre um dado tema a partir dos documentos mobilizados, nesse caso, focamos todos os elementos que tratavam, de um ou outro modo, das vivências espaciais de nossos colaboradores e seus processos de formação para se tornarem professores de matemática. Por outro lado, na análise narrativa de narrativas nos nutrimos de todos esses elementos narrativos – esses documentos e pesquisas – e constituímos uma nova narrativa, nossa, a partir dos processos inventivos que a historiografia nos permite realizar. Movimentos do qual apresentaremos o resultado, sucintamente, a seguir.

## **Espacialidades e formação de professores de Matemática no RN**

A distinção existente entre os investimentos realizados nas capitais dos estados e nas cidades interioranas é perceptível em todo o Brasil, ainda nos dias atuais<sup>6</sup>. O que pode não ficar claro do mesmo modo é que essas distinções existem também entre as cidades do interior desses estados, seja devido a articulações políticas, ou de organizações coletivas da população, seja por interesses e investimentos de governos específicos. Em todo caso, nos interiores dos estados acabam sendo constituídas cidades como centros e suas respectivas periferias. Como essa relação de centralidade e periferia é móvel, passível de mudanças a partir das diversas relações sociais e espaciais; numa série de acontecimentos históricos, cidades podem deixar de ser ou tornar-se centrais ou periféricas a depender de inúmeros fatores, dentre eles os sentidos atribuídos por aqueles que as tematizam e estudam<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Maiores informações sobre esses colaboradores e como tivemos acesso a cada um deles, bem como suas narrativas na íntegra podem ser acessadas em Morais (2012) e Morais (2017).

<sup>6</sup> Fazemos essa inferência a partir das narrativas históricas elaboradas no projeto do *Mapeamento* do Ghoem, que deixa essa característica evidente, mas também a partir da leitura de outras narrativas históricas que tratam de regiões do Brasil, sejam relacionadas à educação ou não.

<sup>7</sup> Essa relação móvel entre centros e periferias já foi tematizada por Martins-Salantim (2007) ao pesquisar sobre a formação de professores de matemática no interior do estado de São Paulo. Outro trabalho que trata da subjetividade do tema centro-periferia, no campo mais amplo da historiografia, é o de Russel-Wood (1998) que desenvolve um estudo sobre as relações centro-periferia no Brasil Colônia e defende a subjetividade na relação centro-periferia, pois o que se constitui como sendo centro e/ou periferia depende da perspectiva de quem assim os estabelece. Para ele, considerar

Por essas características, é possível perceber e apontar a criação, ao longo dos processos históricos vividos no RN, de “cidades centrais” e “cidades periféricas” no estado, no que diz respeito ao ensino: esse foi um dos elementos que, somado a outros, ocasionou muitos movimentos de migração entre essas cidades do interior do RN.

A distinção entre essas urbes, centrais e periféricas, não era perceptível apenas no que tange à educação, mas também a outros aspectos. Não que cidades menores, ou “zonas urbanas periféricas” no que se refere ao macrocontexto do estado, não mantivessem certo nível de centralidade em suas microrregiões ou mesmo nos respectivos municípios: possuíam também estruturas de ensino que as distinguiam das zonas rurais (ou de outras cidades “extremamente periféricas”), como os Grupos Escolares ou professores com melhores qualificações, por exemplo; as “feiras” que centralizavam os comércios locais; as estruturas sociais e administrativas das cidades ou mesmo do estado (como bancos, batalhões de polícias, correios, associações etc); as atividades culturais locais; a eletricidade a motor; entre outras características, conferia-lhes uma estrutura marcadamente distinta das zonas rurais e as zonas urbanas ainda menores.

Nesse sentido, e nos contextos aqui retratados, principalmente a partir da década de 1940, prolongando-se até meados de 1980, as zonas rurais se distinguem de todos esses outros espaços destacando-se como marcadamente marginais, e existindo como espaços de vida singulares, com suas particularidades, suas rotinas próprias e vivências peculiares, possibilitando a atribuição de uma identidade distinta aos sujeitos desses espaços e contextos. Essa identidade rural (ou campesina) é, por exemplo, uma das que se atribui, distinguindo-os de um ou outro modo, os professores Felisbela, Chiquito, Raimundo, Norman, Néelson, Eunice, Ozório, Rivaneide, Josimá e Luis Gonzaga.

Identificar-se como marcado pelo contexto parece insuflar a partilha de características comuns, como a vida simples, as fortes amizades entre os conhecidos, a ausência de preocupações com violência ou vícios externos, o contato constante e intenso com a natureza, de trabalhos dos mais diversos (seja no campo ou em casa), as brincadeiras tão artesanais quanto tradicionais, a grande distância entre os espaços e a dificuldade de acesso à educação.

A maior parte desses sujeitos que se reconhecem como tendo origem campesina iniciaram suas vidas escolares ainda na zona rural, onde frequentaram, no geral, salas multisseriadas, com uma professora, em escolas que funcionavam em espaços improvisados e caseiros, além de serem distantes de suas casas, no geral. A alfabetização, feita por meio da “carta de ABC” e da “cartilha”, era de responsabilidade da família das crianças que, muitas vezes, recorria a terceiros por não ter ninguém com nível de instrução que pudesse ensinar as crianças, que começavam a frequentar alguma instituição com educação formal apenas a partir, aproximadamente, dos oito anos de idade. Muitas vezes, os professores dessas escolas eram conhecidos próximos ou mesmo familiares, alguém da própria comunidade rural, e ensinavam apenas o primário ou para algumas séries desse nível.

---

essa dependência da posição do observador implica também alterar o modo de se conceber espacialidade, cronologia e as circunstâncias sociais e financeiras.

A educação no campo, por ser particularmente diferenciada, por vezes precária ou inexistente, proporcionou diferentes vivências aos sujeitos que moravam nessas regiões. A necessidade de buscar a continuação dos estudos nos centros urbanos é, nesse contexto das décadas de 1940 a 1970, muito comum, e foi pelo que passaram todos esses professores que viveram na zona rural e precisaram migrar dessas regiões para as sedes dos municípios.

Essa situação periférica em que vivem as zonas rurais no estado é o que faz surgir, no Rio Grande do Norte, movimentos orquestrados pela igreja católica, notadamente pela Arquidiocese de Natal, que tiveram início na década de 1940 e duraram até meados de 1960. Essas atividades ficaram conhecidas como Movimento de Natal e buscaram, em um primeiro momento, o desenvolvimento das zonas rurais e, em um segundo, a educação das populações que viviam nessas regiões, por meio das Escolas Radiofônicas e do Movimento de Educação de Base. Com essas ações, a igreja se propunha a alfabetizar, conscientizar e politizar as comunidades rurais, mas também difundir a doutrina católica e impedir a expansão das ideias comunistas no campo<sup>8</sup>.

No que tange especificamente ao poder público, ações dessa natureza, aparentemente, eram quase inexistentes. Restringiam-se ao envio de professores para comunidades rurais quando solicitado por alguma família mais abastada, para possibilitar a instalação de escolas isoladas. Mesmo nesses casos, os professores contratados, no geral, eram aqueles que não tinham um nível de instrução muito avançado, possuindo, muitas vezes, apenas o nível de educação em que iriam lecionar. Assim, a situação desses espaços era marginal também no que tange à formação dos professores, chegando ao ponto de direcionarem às cidades aqueles professores considerados como tendo nível de conhecimento muito alto para estarem atuando nas regiões campestres, substituindo-os por professores com formações mais incompletas, como aconteceu com a irmã de Eunice. Para que sua irmã fosse atuar na cidade, já que havia concluído um curso, em nível ginasial, para se profissionalizar como professora, foi substituída por outra, na zona rural, que possuía apenas o primário.

Devido a essa situação, é em busca de educação que muitas pessoas migram das áreas agrícolas para as sedes dos municípios e de “cidades periféricas” para outras “centrais”, seja para estudar o primário, o ginasial, ou o colegial. Essas migrações levavam a outras vivências, como as alterações das rotinas rurais para as urbanas, implicando mudanças de hábitos e do próprio reconhecimento de si como aquele que não tem mais uma “identidade rural”. Para outros, contudo, esse processo de migração representava uma forma de buscar a fuga da roça, procurar oportunidades outras que o campo aparentemente não lhes ofereceria, investir em devires que não o dos campestres. Situações vivenciadas pelos professores anteriormente citados.

Os diferentes espaços e meios sociais marcaram esses sujeitos de modos distintos, nos internatos confessionais, por exemplo, a rotina era rigorosa, com horários bem definidos para os estudos e as outras atividades, bem como a ocupação dos espaços, como salas de aulas, salas de estudos individuais ou de

---

<sup>8</sup> Maiores informações sobre esses movimentos da igreja católica, sugerimos o artigo de Paiva (1997).

brincadeiras; nos internatos agrícolas, diferentemente, a rotina não era tão rígida, mas tinham também suas tarefas e viviam mais para os estudos, já que não tinham muitos outros afazeres na escola; alguns narram experiências muito sofridas viver com parentes que não os pais; já nas Casas do Estudante<sup>9</sup>, as experiências são distintas, mas uma marca relativamente comum é a de ser esse um espaço de dificuldades e de estudos.

Um traço interessante sobre as Casas do Estudante é que eram espaços de restrições, mas, paradoxalmente, de favorecimento aos estudos, e possibilitavam experiências outras como desfrutar de certo grau de liberdade, lidar e buscar ultrapassar os problemas apostando na coletividade.

Assim, cada um desses distintos espaços e convívios sociais, tenha sido com familiares ou não, ajudaram ou impuseram restrições diferentes nos percursos escolares de cada um desses sujeitos. Além dessas experiências, alguns deles enfrentaram outros obstáculos como o de se deslocar aos seus locais de origem para visitar os familiares, pela dificuldade de acesso entre as regiões ou outros motivos, como o financeiro.

A falta de ligação ou a carência de transporte entre as cidades, ou mesmo a situação precária das vias de acesso do Rio Grande do Norte, pelo menos até a década de 1980, são dificuldades relatadas e apontadas como alguns dos principais empecilhos, nesse período, para o desenvolvimento do estado. Esses são elementos que, a título de exemplo, influenciam na tomada de decisão de seguir para um ou outro local<sup>10</sup>. Nesse sentido, aventamos que essas limitações ou dificuldades de acesso às regiões e cidades podem ter sido um dos principais fatores a impor obstáculos ao processo de formação de professores – das disciplinas gerais e de matemática em particular – no estado do Rio Grande do Norte. Some-se a isso o movimento de criação e desmantelamento de centros e periferias no estado, como já apontamos anteriormente, pois, durante muito tempo, no tocante à graduação formal e específica de professores, o estado viveu situações de precariedade e pouca oferta desses cursos e, conseqüentemente, de centros formadores.

No que tange à formação de professores para atuarem no ensino de matemática em nível ginasial ou colegial, todo o estado do Rio Grande do Norte

---

<sup>9</sup> Instituições filantrópicas sem fins lucrativos muito conhecidas nas grandes cidades do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró e Caicó), que recebem estudantes de cidades vizinhas para continuarem/concluírem os estudos. Mais sobre essas instituições, ver Ator (2012; 2017).

<sup>10</sup> Além dos elementos que são aqui apresentados para justificar essa afirmação, Baraldi (2003) já abordava como a existência de uma malha ferroviária influenciou os movimentos de migração nos processos de formação e atuação dos professores de matemática na região de Bauru, interior de São Paulo. Para além desse trabalho, indicamos a pesquisa historiográfica de Campos (2012), que tematiza as vias de circulação do século XVIII, hoje conhecidas como “estradas coloniais”, e as ferrovias de Minas Gerais dos séculos XIX e XX, analisando seus formatos e percursos, objetivos e métodos de construção, contextos políticos e relações interpessoais que permeavam a existência dessas estradas, bem como a povoação dos territórios, o processo de urbanização, as políticas e as dificuldades para sua criação e manutenção. Essa autora argumenta que o estudo dos caminhos é fundamental para compreender os processos históricos de ocupação, exploração, povoamento, desenvolvimento econômico e práticas culturais das regiões.

viveu em situação marginal até, pelo menos, a década de 1960, por não haver nenhuma oferta de curso específico e regular para profissionalizar para o magistério desses níveis. As primeiras possibilidades nesse sentido, para os professores que atuavam/atuariam nesses ciclos de instrução, só aparecem em meados dessa década e, novamente, Natal se destaca como centro em relação a todo o interior, com a realização dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e a criação de curso superior de formação específica, a Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal (FAFICIL), posteriormente incorporado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desse modo, para receber alguma formação específica para lecionar no ensino ginasial, à época, era necessário deslocar-se para Natal ou para as capitais dos estados vizinhos, como Paraíba, Ceará e Pernambuco, como indicam os professores, nossos colaboradores.

A interiorização da formação só começa a ocorrer a partir da criação, em 1974, do curso de Matemática da Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), em Mossoró, vindo depois uma maior descentralização com a criação dos cursos de Caicó e Patu, já entre o fim da década de 1970 e o início da de 1980.

A criação desses cursos foi o que possibilitou a formação de muitas pessoas do interior, em nível superior e de modo intencional, nessa área, pois, sem eles, muitos não teriam condições de fazer os investimentos necessários para ir a outras cidades ou mesmo não teriam interesse. Cada um desses cursos em nível superior passou a formar professores graduados para atuar em diversas regiões do estado e mesmo em estados vizinhos, gerando também outros muitos movimentos de migração.

Contudo, apesar da criação desses centros de formação de professores de matemática no interior, foram muitas as dificuldades encontradas por alguns sujeitos para realizar os cursos nas regiões de Natal, Mossoró, Caicó e Patu, em parte devido às ligações intermunicipais ou à necessidade de moradia nesses outros locais, como anteriormente apontamos; em outra, pela necessidade de deslocamento diário.

Antes da criação desses cursos de formação de professores para ensinar matemática, algumas regiões consideradas como centrais, e por isso gozando de certo *status* no que tange à qualidade do ensino, acabavam oferecendo professores para atuar no ensino de matemática, mesmo que não houvessem frequentado cursos específicos.

Apontaríamos que essas situações aconteciam por essas cidades maiores, ou esses centros em relação à educação, possuírem, no imaginário popular, uma educação de qualidade muito maior do que a ofertada “no interior”, como se pode perceber nas narrativas dos sujeitos, as quais indicam que muitas famílias que gozavam de situações financeiras mais confortáveis enviavam seus filhos, das cidades interioranas, para Natal (ou ainda João Pessoa, Recife e Fortaleza) para que recebessem uma educação “melhor”, acreditando que se desenvolveriam mais.

Desses movimentos migratórios, apontamos outro ponto: a ligação com os espaços de origem e/ou as condições oferecidas para criar vínculos com novos espaços poderiam ser apontados como marcas cruciais para algumas regiões e/ou cidades fixarem pessoas e, entre elas, professores. Uma das regiões que possui dificuldade quanto a esse aspecto é a de Patu, que já teve muitos “professores

sazonais”, ou seja, já passaram muitos docentes pelo curso de Matemática dessa cidade, mas em períodos curtos de tempo, por não conseguirem se fixar na região ou na própria instituição. Seja pelas questões econômicas, climáticas, sociais ou pessoais; seja pela estrutura da universidade, do curso ou mesmo da cidade, fato é que os professores apontam essa como uma das grandes dificuldades pela qual passa Patu e seu curso de matemática, impossibilitando seu desenvolvimento.

Como os próprios depoentes sugerem, a estrutura arquitetônica do curso e da universidade é outro elemento que opera para a existência de “professores sazonais”, pois as estruturas físicas dessas instituições facultam experimentações e atribuições de significados distintos pelos sujeitos<sup>11</sup>. A falta de estrutura física própria para o campus de Patu, por exemplo, é um dos elementos negativos no início de seu funcionamento, como apontado por todos os sujeitos que tiveram ligação com o curso dessa instituição. Segundo acreditam, o campus só conseguiu começar a melhorar e se desenvolver após a estadualização da universidade e da conquista do prédio próprio, quando fizeram as ampliações e adaptações necessárias.

Essa não é uma característica que tem relevo apenas nas narrativas desses sujeitos, pois os professores que tiveram vínculo com o campus de Caicó, analogamente, discorrem sobre as dificuldades relacionadas aos espaços físicos, por também ter iniciado seu funcionamento em um espaço emprestado. O espaço arquitetônico é um dos elementos que atravessam, ainda, as narrativas de outros professores para falar sobre a importância e qualidade dos cursos ofertados na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Federal de Pernambuco.

A partir de todos esses elementos, é possível inferir que esses espaços, as estruturas físicas dessas instituições, podem estar possibilitando, historicamente, a valoração em relação às instituições educacionais e aos próprios cursos ofertados. Ou seja, eles podem ser um dos elementos pelos quais se avalia a qualidade ou viabilidade dos trabalhos desenvolvidos e dos processos formativos vivenciados. Assim, de alguma forma, dizem da educação, de sua qualidade e dos valores que são atribuídos a esse processo, seja como um elemento para descrever a grandiosidade de algumas instituições, como as confessionais, os Institutos de Educação, o Ateneu Norte Riograndense ou as universidades; seja como um dos elementos que denunciam a situação periférica da educação nas cidades menores, ou mesmo das zonas rurais, com suas salas de aula adaptadas em casas, sem acomodações para as professoras, ou funcionando em estruturas precárias, quando existentes.

---

<sup>11</sup> Além das considerações que apresentamos nesse texto sobre os significados que os nossos colaboradores atribuem aos espaços físicos, sugerimos a leitura de Bencostta (2005). Nesta obra são apresentados estudos sobre as funções dos espaços arquitetônicos escolares, abordando como desempenham a função de representar valores. Essa valoração é revelada pelo estudo cuidadoso do modo como se organizam, interna e externamente, os espaços, permitindo compreender tanto intenções na distribuição e criação de novas instituições quanto o funcionamento social da escola. São potentes, nas considerações dos autores desses textos, os exemplos de como algumas arquiteturas escolares denunciam e representam princípios e políticas públicas, bem como os das modificações sofridas por alguns espaços escolares devido a intenções específicas, em distintos contextos, e as ações e debates que envolvem as políticas de construção de edifícios escolares.

Voltando a tratar dessas regiões marcadamente periféricas, a situação de marginalização não difere no que diz respeito à realidade de formação de professores para atuarem nas regiões campestres. Pelo que percebemos, essa região sempre viveu em estado de periferia em relação às cidades e à profissionalização dos professores no Rio Grande do Norte, pois não é possível detectar a zona rural como mote de nenhum curso de formação oferecido pelo poder público pelo menos até a década de 1990, o que levou os profissionais da educação dessas regiões, até esse período, a receber – quando aconteceu – a mesma formação do professor que atuaria nas regiões urbanas, ou seja, não era oferecida nenhuma qualificação específica para trabalhar com uma realidade tão distinta e singular quanto a rural, lembrando que esses docentes atuavam em escolas e lidavam com públicos, contextos e modelos de escolas distintos daqueles encontrados nas cidades, tendo, a título de exemplo, salas de aula multisseriadas, muitas vezes as únicas opções para uma escolarização campestre, onde, no geral, não existiam níveis de ensino que ultrapassassem o primário.

Essa realidade, aparentemente, começa a mudar apenas a partir do fim da década de 1990, quando surgem cursos como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) que, apesar de ocorrer nas cidades interioranas e também formar professores para as urbes, buscava atender e dar uma formação voltada para o público campestre, respeitando, inclusive, seus locais de atuação. Os estágios, por exemplo, aconteciam nos espaços de atuação rural, para onde tinham que se deslocar os professores do curso para realizar a observação de suas práticas. Só posteriormente é criado o primeiro curso realmente voltado para os professores ruralistas.

Além de todos os pontos anteriormente citados, é possível notar muitas outras referências às vivências espaciais e singulares de nossos colaboradores. Aqui nos deteremos aos aspectos narrados, por julgarmos que são exemplares para apontarmos a importância e necessidade de analisar os espaços como elemento criador dos acontecimentos históricos e, no caso particular do tema de nosso interesse, da formação de professores de matemática.

## Considerações

A partir da narrativa apresentada e dos elementos analisados, endossamos a necessidade de uma postura historiográfica que analise e questione o estático, o naturalizado, que aponte e analise elementos outros sobre os processos históricos estudados, possibilitando compreensões mais complexas sobre as sociedades e os eventos, bem como impulsionando a outros temas e estudos.

Aqui, especificamente, apresentamos o espaço como categoria basilar do acontecimento “formação de professores de matemática” no Rio Grande do Norte, apontando signos como os do centro e periferia e campo e cidade como elementos que impulsionaram muitos e múltiplos processos formativos. Além desses, discutimos como os professores, nessas migrações, foram sendo formados na relação com os outros e os distintos e múltiplos espaços que passaram a ocupar. Ainda, analisamos a relação de centralidade que vai sendo constituída devido à carência na oferta de formação de professores e como os espaços arquitetônicos também afetam e são responsáveis, de um ou outro modo, nos processos de

formação e atuação dos professores.

Em todos os casos e situações narrados, nos centros ou nas periferias, nas significações dos espaços físicos, nas afetações desses espaços em comportamentos ou identidades, nas vivências de deslocamento e/ou migração, ou mesmo no caso daqueles que não se deslocaram para realizar os estudos, se formar, ou atuar implica considerar as vivências espaciais e sociais em seus processos de formação sempre locais: esse é um traço comum nas narrativas mobilizadas e do qual pomos em relevo.

## Referências

- Albuquerque Jr, D. M. (2009). *História: a arte de inventar o passado*. Bauru/SP: EDUSC.
- Albuquerque Jr., D. M. (2011). *A Invenção do Nordeste e outras artes*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Recife: Massangana.
- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Bencostta, M. L. A. (2005). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Bloch, M. (2001). *Apologia a História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002). 'De nobis ipsis silemus?': Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando Histórias: Direito, Literatura, Vida*. São Paulo: Letra e Voz.
- Bruner, J. (1991), The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*. 18 (1), 1-21.
- Campos, H. G. (2012), *Caminhos da História: estradas reais e ferrovias*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Dardel, E. (2011). *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva.
- Garnica, A. V. M. (2014). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. 1ed. Curitiba: Appris.

- Garnica, A. V. M. (2013). Sobre historiografia: fragmentos para compor um discurso. *Rematec*, 8, 51-65.
- Garnica, A. V. M.; Fernandes, D. N.; Silva, H. (2011). Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. *Bolema*, 25 (41), 213-250.
- Garnica; A. V. M. (2008). *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: UNESP.
- Martins-Salandim, M. E. (2007). *Escolas técnicas agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Massey, D. (2008). *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morais, M. B. (2012). *Peças de uma história: formação de professores de matemática na região de Mossoró/RN*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Morais, M. B. (2017). *Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Paiva, M. (1997). Sociedade, Educação e Religião: O Caso da Ação Educativa Em Natal (1944-1964). *Educação em Questão*, 07 (1/2), 107-123.
- Russel-Wood, A. J. R. (1998). Centros e periferias no mundo luso-brasileiro (1500-1808). *Revista Brasileira de História*, 18 (36).

## **Sessão Coordenada 12**

*Carla Regina Mariano da Silva*

### **A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ALTERAÇÕES NOS QUADROS POLÍTICOS EM SÃO JOSÉ DOS BASÍLIOS, ESTADO DO MARANHÃO**

**Claudiomiro Ferreira de Oliveira, Déa Nunes Fernandes**

### **FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ÂMBITO FEDERAL (1961-1974)**

**Reginaldo Guilhermino Cabral Liborio, Armando Traldi Júnior**

### **A CADES NO CEARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960: O QUE DIZIAM OS JORNAIS?**

**Luiza Santos Pontello, Maria Laura Magalhães Gomes**