



Licenciaturas Parceladas: um estudo sobre a formação de professores que ensinavam Matemática

Partitioned Undergraduate Course: a study on the training of teachers who taught mathematics

Kátia Guerchi Gonzales¹

Antonio Vicente Marafioti Garnica²

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é apresentar sinteticamente uma pesquisa que teve como tema a criação e o desenvolvimento das chamadas Licenciaturas Parceladas, cujo foco principal era a formação de professores de matemática em Mato Grosso do Sul - Brasil. Tais cursos foram oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT- e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, respectivamente nos anos 70 e 90. Observações quanto o tratamento metodológico, dado pela História Oral e a Hermenêutica da Profundidade de Thompson, também são feitas. Do processo analítico emergem algumas características particulares do contexto regional e as deficiências e urgências que caracterizam esses cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Hermenêutica de Profundidade. Licenciaturas Parceladas. História Oral. Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The main intention of this paper is to present some remarks on a research that had as its theme the creation and development of the so called Partitioned Undergraduate Course which main focus was teachers education. Such initiative was offered by State University of Mato Grosso – UEMT- and Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS, respectively in the 70's and 90's. Remarks on the methodological framework, given by Oral History and Thompson's Hermeneutics of the Depth, are also done. Particular remarks on the regional context emerge from the analytic process, emphasizing the deficiencies and urgencies that characterize such courses.

¹ Doutora em Educação para a Ciência pela Unesp, Docente na Universidade Anhanguera-Uniderp. Email: profkatiaguerchi@gmail.com

² Livre-docente. Doutor em Educação Matemática pela Unesp. Docente do Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências, Unesp campus de Bauru, SP. Email: vgarnica@fc.unesp.br

KEYWORDS: Hermeneutics of the Depth. Partitioned Undergraduate Courses. Oral History. Mato Grosso do Sul State.

Introdução

Mobilizando documentos escritos e orais, a pesquisa que sustenta este artigo trata das Licenciaturas Parceladas no estado de Mato Grosso do Sul. As Licenciaturas Parceladas foram cursos de caráter emergencial que visavam à formação em serviço oferecida em etapas/parceladas. Dadas as limitações naturais a um artigo, tenta-se articular, ainda que de modo resumido, alguns aspectos do movimento que as antecedeu e as constituiu no estado em foco, com considerações sobre o desenvolvimento destes cursos de formação não convencional voltado a professores leigos que ensinavam Matemática. Para tanto, estabelecemos alguns recortes, selecionados a partir dos relatos de experiências dos nossos colaboradores e que, segundo nossa compreensão, nos permitiram constituir uma arquitetura que lança luz, esboçando uma versão, sobre essa instância específica de formação. A periodização não foi estabelecida *a priori*, mas decorrente do desenvolvimento da pesquisa: os depoimentos nos levaram a compreender que houve iniciativas distintas, mas de mesma natureza, para formar professores no Mato Grosso do Sul, tanto na década de 1970 – quando se deu a implantação e o desenvolvimento da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências – e na década de 1990 – quando ocorreu a implantação e o desenvolvimento da Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática. A História Oral é uma das principais metodologias que nos inspira neste trabalho. Essa abordagem permite criar fontes a partir da oralidade e fixar essas narrativas orais pela escrita. Concebemos estes textos como documentos históricos intencionalmente constituídos. Juntamente com essas fontes por nós produzidas, lançamos mão de recursos de outras naturezas com o intuito de efetivar uma análise pautada no diálogo entre fontes. A Hermenêutica de Profundidade, proposta por Thompson, é outra metodologia que nos inspira a construir, por meio de suas fases/movimentos analíticos, um sentido para as Licenciaturas Parceladas. Assim, interconectadas, História Oral e Hermenêutica de Profundidade, juntamente com outros procedimentos – que não provêm particularmente nem de uma, nem de outra – compõem a trama metodológica deste nosso estudo.

História Oral e Hermenêutica de Profundidade: inspirações metodológicas

Inicialmente é importante ressaltar que não adotamos nessa pesquisa uma metodologia no sentido de mobilizar procedimentos rígidos e imutáveis: trata-se sempre de um processo de idas e vindas. Por isso, pretendemos, nesse texto, explicitar o nosso exercício e registro de inspirações metodológicas a partir de apropriações de metodologias que julgamos adequadas às necessidades do nosso objeto e de nossas circunstâncias, de modo fundamentado e autoregulado.

Essa posição que defende uma autoregulação metodológica pauta-se em Garnica (2001), no qual são explorados, por exemplo, os conceitos de regulação e regulamentação das metodologias para a Educação Matemática mobilizados nos trabalhos desenvolvidos no Ghoem – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – que tem como um de seus principais projetos aquele voltado a mapear a formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. “A pesquisa qualitativa é um meio fluido, vibrante, vivo e, portanto, impossível de prender-se por parâmetros fixos, similares à legislação, às normas, às ações formalmente pré-fixadas” (GARNICA, 2001: 42). “Regulamentar” diz do sujeitar a regras, dirigir, regrar, estabelecer e facilitar por meio de disposições, fala da sujeição a regulamentos. “Regular”, ao contrário, fala de uma negociação sobre procedimentos fundamentados e acordados por uma comunidade específica, visando a, de modo flexível, atender seus objetos e objetivos. Sendo intencional, visando a uma finalidade, a prática de pesquisa – como em qualquer outra esfera da vida humana – pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos organize e ordene – ao menos minimamente – o caótico. Uma regulação é, então, um conjunto de ações e argumentos aos quais se chega num movimento coletivo de pesquisa, e naturalmente implica a defesa de uma perspectiva segundo a qual a metodologia é pensada “em trajetória”, em que os procedimentos e suas fundamentações vão sendo aplicados, avaliados e reformulados ao mesmo tempo em que investigações específicas são desenvolvidas, não estando prontos e dados *a priori*, nem estaticamente disponíveis para clonagem e uso em outras investigações.

Oliveira (2010) explica que a “[...] metodologia de pesquisa perpassa o binômio de pressupostos teóricos-procedimentos de pesquisa e a discussão de um dos termos desse binômio necessariamente está imbricada numa explicação/reflexão sobre o outro” (OLIVEIRA, 2010: 478), isto é, trata-se de uma perspectiva cíclica em que procedimentos exigem explicações e reflexões teóricas que, por sua vez, se manifestam e podem ser explorados em ações práticas efetivas – procedimentais – que permitem avaliação e

reformulação pautadas em argumentações teóricas consistentes: um “movimento” de pesquisa, portanto. Disso, nosso Grupo de Pesquisa partiu inicialmente – no caso da História Oral (HO), por exemplo – dos parâmetros estáveis defendidos por autores do campo da HO sem aceita-los passivamente, mas teorizando sobre eles para que uma apropriação criativa fosse possível. Neste enfoque, “a metodologia é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados.” (MARTINS-SALANDIM, 2012: 51). Neste sentido, ganha relevância a ideia de uma prática de pesquisa contínua e coletiva, já que a produção de significados só é possível a partir do contato com vários discursos, experiências e vivências pautados em princípios compartilhados.

A História Oral que praticamos pressupõe depoimentos – que podem ser tanto relatos de vida, como relatos mais circunscritos, temáticos³ – registrados em momentos de entrevista. Envolve, portanto, a necessidade de mapear e contatar colaboradores, elaborar roteiros de entrevistas, realizar entrevistas, transcrevê-las e textualizá-las, legitimar os textos produzidos a partir das gravações orais, obter cartas de cessão dos colaboradores e, por fim, analisar as fontes criadas (BARALDI, 2003; GARNICA, 2001; SOUZA, 2006; MARTINS-SALANDIM, 2012; MORAIS, 2012). A busca pelos colaboradores, usualmente, dá-se a partir da questão que se busca compreender e, são fundamentais para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos. Esses colaboradores, via de regra, acabam criando uma rede já que, já a partir dos primeiros contatos ou entrevistas um colaborador indica outros possíveis colaboradores.

Na verdade, a narrativa criada a partir dessas interlocuções pauta-se em um processo de negociação entre colaborador e pesquisador, já que entrevistas são, sempre, embates calculados nos quais, mostrando estar situado acerca do tema a ser narrado pelo colaborador, o pesquisador ouve atentamente e intervém para registrar a perspectiva do outro visando aproximar-se, tanto quanto possível, das experiências que esse outro narra. As experiências, em si, são incomunicáveis, mas num movimento legítimo de interlocução, algo – um sentido, uma direção – se mostra a partir do que um fala para o outro. É a partir desse sentido, dessa direção, que se criam as narrativas em situações de entrevista: essas narrativas não são,

³ Na História de Vida o colaborador trata de suas experiências e vivências de um ponto de vista mais panorâmico, sem fixar-se necessariamente em um ponto ou tema sugerido em princípio pelo pesquisador, como ocorre com as narrativas temáticas, mais focadas e dirigidas a um tema, situação ou período ainda que privilegiar esse foco não impeça que tempos mais alongados e situações vivenciadas fora dele ocorram nas interlocuções. A História Oral “Temática” é a abordagem mais usualmente exercitada no Grupo de Pesquisa do qual tratamos aqui.

portanto, retrato da experiência do outro, mas registro de um esforço para comunicar a experiência de modo compreensível. Para que o colaborador possa constituir-se como sujeito narrador, tornando a interlocução o mais natural possível, é essencial uma preparação prévia do pesquisador, pois nenhuma interlocução se mantém se o entrevistado não se sentir acolhido pelo entrevistador, se não perceber que suas memórias são, de algum modo, significativas para o outro. Para dinamizar o momento de entrevista, vários recursos têm sido utilizados no Grupo, como, por exemplo, as fichas temáticas⁴, além de obviamente ser imprescindível uma busca prévia em arquivos de naturezas diversas.

Quanto à elaboração das perguntas⁵ que compõem o roteiro, entende-se que elas são feitas para atender aos objetivos da pesquisa e, portanto, a própria elaboração do roteiro já está repleta da intencionalidade do pesquisador quanto aos seus interesses de pesquisa. Fernandes (2011) e Souza (2011) acrescentam que o roteiro da entrevista deve ser constituído contemplando questões que atendam não somente, de forma direta, o tema central da pesquisa, mas que também permitam ao narrador organizar suas lembranças e situar seus pontos de vista para falar de suas experiências.

Feita a entrevista, procede-se transcrevendo e textualizando a gravação. A transcrição é a de gravação do material, a mudança de suporte (do oral para o escrito) preservando ao máximo o tom do depoente. A textualização, por sua vez, ocorre a partir da transcrição e pode ser feita em vários momentos, rearticulando (ou não) a sequência da narrativa, excluindo (ou não) os chamados vícios de linguagem etc e comporta até a mobilização de estratégias mais ousadas do ponto de vista literário. Todo o material gerado nesse processo (a gravação, a transcrição e a textualização) ficam à disposição do depoente que, conferindo esses registros, emite uma carta de cessão impondo os limites para o uso desse material. Esse é um processo bastante conhecido dos oralistas e, portanto, não é preciso que aqui nos aprofundemos nessa discussão.

Posto que o processo de atribuição de significados é contínuo, o movimento de análise ocorre o tempo todo, desde o momento em que se inicia a pesquisa, quando são elaboradas as questões, quando se buscam vestígios, quando são contatados e convidados os colaboradores

⁴ As fichas temáticas têm o intuito de disparar narrativas sobre a temática da pesquisa, sem que perguntas direcionem de modo enviesado os relatos dos depoentes. Essas fichas foram usadas, por exemplo, nos trabalhos de Rolkowski (2006) e Morais (2012).

⁵ Ao elaborar o roteiro composto por perguntas para entrevista é necessário ter em mente que “a escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas” (BLOCH, 2001: 79).

etc, até o registro das compreensões (o “resultado” da pesquisa). Porém, existem momentos em que ficam mais evidentes os movimentos analíticos, seja na narrativa materializada na textualização, seja na produção de um texto-relatório de todo processo investigativo. Os momentos de análise servem para tecer compreensões sobre o que se busca responder, e o que difere nessa etapa, de trabalho a trabalho, é o modo como se organizam e se elaboram as compreensões.

Deve-se atentar que esse modo de conceber e praticar História Oral está essencialmente atrelado às intenções do Grupo de Pesquisa, cujo interesse é, preponderantemente, criar fontes para disparar operações historiográficas. Entende-se que, embora todas as fontes criadas sejam potencialmente historiográficas – ou seja, estarão disponíveis, podendo servir para trabalhos no campo da Historiografia – nem sempre aquele que usa a HO como metodologia está interessado ou tem a intenção específica de disparar uma operação historiográfica. São conhecidos trabalhos de oralistas que se valem das narrativas, por exemplo, apenas para formar acervos orais, ou para apoiar a elaboração de roteiros de cinema, teatro e televisão, ou para inspirar obras literárias, sem aproximar-se explicitamente da pesquisa em Historiografia.

No trabalho que, em síntese, apresentaremos neste artigo, o referencial metodológico não foi dado apenas pela História Oral. Também a chamada Hermenêutica de Profundidade, proposta por Thompson (2011), foi mobilizada. “Uma hermenêutica pressupõe um texto ou uma expressão⁶ que tenha algo a dizer e que pode ser interpretado ou re-dito de outra maneira” (GARNICA, 1993: 46). Assim, hermenêutica é sinônimo de interpretação, é uma forma de voltar-se para as coisas e interpretá-las. Afinal, é preciso interpretar o mundo para transitar nele e, durante esse percurso, criamos as verdades provisórias que nos permitem esse trânsito, ao mesmo tempo que facultam outras interpretações, ou seja, interpretação-compreensão-ação ocorrem no que se convencionou chamar de “círculo hermenêutico”.

Segundo as ideias que Bicudo (1993) busca em Gadamer, a tarefa da hermenêutica está na compreensão e na interpretação de textos, pois “o texto é a forma linguística da manifestação da experiência homem-mundo” (BICUDO, 1993: 84), de tal forma que temos um texto quando o que dizemos está articulado a uma manifestação. Acreditamos, assim, que

⁶ Deve-se ressaltar que, ao contrário das Hermenêuticas antigas, originárias, aqui “texto ou expressão” não se refere apenas aos materiais escritos. Fontes orais, obras de arte, situações do cotidiano etc são passíveis de exame hermenêutico. Um texto, nessa concepção alargada, não existe “por si”: é sempre resultado de uma leitura.

a hermenêutica, partindo da noção de texto, pretende abarcar a experiência humana (OLIVEIRA; ANDRADE; SILVA, 2013: 121).

A partir dos estudos de Thompson (2011) e de Oliveira, Andrade e Silva (2013), compreendemos que a Hermenêutica de Profundidade é um referencial teórico-metodológico que se volta à interpretação de formas simbólicas⁷ e se estrutura em três fases que ocorrem concomitantemente: a Análise Sócio-Histórica, a Análise Formal ou Discursiva, e a Interpretação/Reinterpretação. Os autores salientam haver três aspectos principais que devem ser enfatizados nessa análise: o sócio-histórico, o formal-descritivo e o ideológico:

[...] concebemos como pertinente ao aspecto sócio-histórico aqueles momentos das análises dos livros didáticos⁸ que realçam o contexto social da época em que o material foi produzido (ou, como se poderia dizer, um aspecto “macro” na postura analítica); ao aspecto formal-descritivo estão vinculadas as análises internas, próprias do material em foco, como a seqüenciação e o modo de apresentação dos conteúdos, os elementos lingüísticos, os materiais de composição como capa, paginação, elementos gráficos etc. (um aspecto, portanto, mais particular, “micro”, a cada obra analisada) e, finalmente, como aspecto que aqui chamamos ideológico, buscamos identificar, nos livros analisados, as tramas de sua composição, sua divulgação e apropriação (OLIVEIRA, 2008: 64).

A Hermenêutica de Profundidade, em síntese, visando a interpretar a relação homem-mundo, alia à hermenêutica do texto também a do contexto, permitindo e exigindo que sejam tecidas compreensões para além de uma mera descrição.

Como parte desse processo de conceber uma perspectiva metodológica como um “movimento”, uma dinâmica, Garnica e Souza, em 2012, no livro *Elementos de História da Educação Matemática*, utilizam o trabalho de Oliveira (2008) para discutir a HP e as formas simbólicas. Ressaltam esses autores que, apesar de Oliveira tomar os livros didáticos como forma simbólica, a intenção dele é que o leitor, a partir da apresentação e discussão desse referencial teórico-metodológico, possa “ter indicativos de como analisar as formas simbólicas – quaisquer que sejam elas – que deseja tomar como objeto de estudo” (GARNICA; SOUZA, 2012: 90). Foi, esse, exatamente, o exercício metodológico que

⁷ Em síntese, uma forma simbólica é uma construção humana e intencional que serve para criar ou sustentar relações assimétricas de poder, e cuja manifestação permite atribuições de significado (interpretações).

⁸ Oliveira, autor desse recorte, trabalha com – e, portanto, faz referência, aqui, a – uma forma simbólica específica: o livro didático. Observamos que as poucas iniciativas relacionadas à Hermenêutica de Profundidade em Educação Matemática, nosso campo de pesquisa, a mobilizam para estudos de materiais escritos, como livros e legislações.

tentamos realizar ao mobilizar a HP tendo, como formas simbólicas, os depoimentos criados a partir da mobilização da História Oral.

Para o trabalho de pesquisa que tem como tema as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul, que apresentaremos de modo sintético na sequência deste artigo, contamos com treze depoentes⁹. Essas narrativas, aliadas a outras fontes e de modo articulado às “fases” propostas pela Hermenêutica de Profundidade, não apenas permitiram ilustrar nossas análises, mas foram vitais a elas, criando e nutrindo cada uma das etapas analíticas, do que resultaram compreensões acerca das Licenciaturas estudadas.

Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul

Tomadas como instâncias de formação emergencial de professores leigos, as Licenciaturas Parceladas foram estudadas em duas frentes distintas: a Licenciatura Parcelada de Curta duração em Ciências (vigente na década de 1970) e a Licenciatura Parcelada em Ciências “com Habilitação em Matemática” (vigente na década de 1990). Desse modo, nesse texto, as Licenciaturas Parceladas serão apresentadas em dois momentos: um deles fazendo referência ao Mato Grosso Uno; o outro focando o Mato Grosso do Sul, posto que o estado do Mato Grosso foi dividido no ano de 1979, o que faz com que a implantação dessa estratégia de formação docente que estudamos tenha se iniciado no então Mato Grosso Uno e se desenvolvido até quando já estava criado o estado do Mato Grosso do Sul.

Implantação da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências

Pedagogo, professor e historiador, nosso primeiro entrevistado, Gilberto Luiz Alves, mudou para Cuiabá no início da década de 1970. Com a intenção de formar recursos humanos pelo interior do estado, mais especificamente, no sul do Mato Grosso Uno, idealizou um projeto de formação de professores leigos denominado *Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências*. O professor Gilberto Luiz Alves, indicou, durante a entrevista que nos concedeu, como e quando foi pensada a criação do curso voltado a formar professores para

⁹ Entrevistamos os professores Carlos Henrique Patusco, Masao Uetanabaro, Sérgio Delvízio Freire, Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas, Sidnei Azevedo de Souza, Edmir Ribeiro Terra e Celso Correia de Souza, o coordenador Antônio Lino Rodrigues de Sá, a secretária Maria Luiza da Silva Correa e o ex-aluno Antônio Enes Nonato. Também nos concederam entrevista os idealizadores das propostas das Licenciaturas em estudo: Gilberto Luiz Alves e Antônio Carlos do Nascimento Osório.

atuar no ensino de 1º grau¹⁰. “O momento em que tive contato com as ideias sobre as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração foi durante a minha especialização, [...] realizada em 1971, no primeiro semestre, antes da aprovação da lei 5.692”. À época, o professor Gilberto Luiz Alves trabalhava na Secretaria Estadual da Educação e foi selecionado pela instituição para fazer um curso de especialização em Brasília que, nas palavras dele, “de fato preparou, como diziam na época, os Recursos Humanos para implantação da Reforma de 1º e 2º grau”.

Com a LDB 5692/1971, integrou-se o ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, já que com a nova legislação o ensino passou a ser dividido em dois graus: o ensino de primeiro grau, para crianças com mais de sete anos, composto por oito séries, e o ensino de segundo grau, oferecido em três (ou, em alguns casos, quatro) anos. Tal modificação visava atender os artigos 176 e 178¹¹ da Constituição vigente, segundo a qual o ensino seria obrigatório para as crianças entre sete e quatorze anos. Porém, como relata Cury (2007), a Constituição Federal de 1967 já assegurava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino em oito anos, o que tornava urgente elaborar uma nova legislação para o ensino, o que resultou, em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases para ensino de 1º e 2º graus. Assim, o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário (ginásio) tornavam-se equivalentes ao “ensino de 1º grau, e o 2º ciclo do ensino secundário (colegial), ao ensino de 2º grau” (SILVA, 2015: 85).

A ampliação de oito anos da obrigatoriedade escolar, no entender de Romanelli (1996), levou a sérias implicações, visto que coube ao Estado maior comprometimento com relação à educação da população. Contudo, apesar desse estado de coisas aparentemente favorecer uma real democratização do ensino, o número de vagas nas escolas não atendia à demanda, excluindo, mais uma vez, parte da população de um direito garantido por lei.

Dessa forma, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, toda uma rearticulação administrativa foi mais de uma vez necessária, ganhando mais relevância a formação de professores, isso porque a obrigatoriedade da lei implicava reestruturar os cursos de formação de professores, uma vez que se visava ir além do que era previsto para formação de professores na LDB de 1961, segundo a qual a formação docente deveria acontecer em

¹⁰ O ensino de 1º grau à época, equivale, atualmente, ao ensino do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

¹¹ O artigo 176 assinala que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais para todos que tivessem idade entre sete e 14 anos; e o artigo 178 faz a mesma menção quando explica que as empresas industriais, comerciais e agrícolas seriam obrigadas a manter o ensino primário tanto para os seus empregados como para os filhos deles que tivessem entre sete e 14 anos (cf. Brasil, 1969).

escolas normais de grau ginásial quando se obteria o diploma de “ensino primário” – e em escolas de grau colegial – que expediriam o diploma de “professor primário”– isso relativo à formação de docentes do ensino primário. Já no que se refere à formação de professores para o ensino médio, ela deveria, segundo a LDB 1961, ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Ampliando a determinação de que as crianças de sete a quatorze anos deveriam cursar o 1º grau, obrigatoriamente, tem-se uma maior flexibilidade na legislação a respeito da formação e da atuação dos professores e especialistas.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971: 16).

Assim, as licenciaturas de 1º grau poderiam ser ministradas nas Universidades e outras instituições que tivessem cursos de duração plena. Além disso, as licenciaturas de 1º grau oferecidas preferencialmente nas comunidades menores poderiam ser ministradas em centros, faculdades, escolas, institutos ou qualquer outro tipo de estabelecimento criado, destinado e adaptado para esse fim, mas com reconhecimento e autorização específica, de acordo com a lei.

A ideia da obtenção de graduação em licenciatura de 1º grau em curso de curta duração é anterior à elaboração da lei de 1971, pois mesmo que o ensino obrigatório fosse somente de quatro anos de duração, segundo a LDB de 1961, existia uma enorme carência de professores. Por esse motivo, o conselheiro Newton Sucupira, em 1964, apresentou ao Conselho Federal de Educação¹² uma proposta de Licenciatura Curta, no texto intitulado *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial* (NASCIMENTO, 2012). Com o intuito de minimizar e até mesmo eliminar o obstáculo da falta de profissionais qualificados e da carência de professores em determinadas regiões, que criava obstáculos ao processo de expansão da escola brasileira, foi proposta a criação das Licenciaturas Curtas (BARALDI, 2003; FERNANDES, 2011; CURY, 2011).

¹²O Conselho Federal de Educação (CFE) foi instalado em 12 de Fevereiro de 1962 e, segundo a LDB 1961, esse órgão deveria ser dividido em câmaras para determinar e resolver assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior.

De caráter experimental e, possivelmente, emergencial, a Licenciatura Curta tinha como finalidade formar a maior quantidade possível de docentes para a atuação no ensino de 1ª a 8ª séries, com a mínima qualificação necessária, no menor tempo e custo possíveis. Argumentando que “mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma” (NASCIMENTO, 2012: 341), Sucupira afirma:

Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (apud NASCIMENTO, 2012: 342).

Isso porque as Licenciaturas Plenas, oferecidas pelas primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, habilitando os professores para lecionar em toda a Educação de Grau Primário e na Educação de Grau Médio, não eram suficientes para formar os docentes em quantidade suficiente para funcionamento do sistema de ensino.

Surgiram, assim, movimentos para interiorização do ensino no país com a finalidade de criar instituições públicas de ensino superior no interior dos estados. De acordo com Silva (2015), esses movimentos de interiorização difundiram-se no Brasil no final da década de 1960, início dos anos 1970, com a oferta de cursos noturnos e de cursos de curta duração. A autora ainda observa que algumas pesquisas afirmam que o motivo dessa expansão devia-se a um movimento da sociedade por mais verbas e mais vagas para a Educação. Desse modo, a expansão era um modo de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho em curto tempo.

A legislação educacional da década de 1970, com ênfase à LDB 5692, tinha justamente essa intenção: criar condições para formar professores em grande quantidade e de maneira rápida, de modo a suprir a carência de docentes para o ensino básico e diminuir a atuação de professores leigos nesse nível de escolaridade. Porém, podemos ver que a própria legislação previa e permitia a atuação dos professores ditos leigos nas escolas públicas. De acordo com o artigo 77, em seus itens a, b e c, tem-se:

Art. 77 . Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau,

- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau,
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura do 1º grau (BRASIL, 1971: 14).

Nesse contexto, com tais discussões e ações, o professor Gilberto Luiz Alves foi convidado para o curso de especialização em Brasília. Ele relembra: “Já se discutia, nesse curso, a necessidade de os sistemas estaduais de ensino adotarem mecanismos que interferissem diretamente e com rapidez no processo de formação de professores”. Observa ainda que:

As próprias Parceladas foram discutidas como um mecanismo muito aplicável no caso de muitos estados brasileiros onde ocorria esse fenômeno tão visível, como era no caso de Mato Grosso, de um corpo docente basicamente leigo. Em especial, o Valnir Chagas, que ficou mais tempo com a gente durante a especialização e era grande mentor da reforma, ficou o tempo todo falando da necessidade da gente utilizar desses mecanismos não convencionais de formação de professores. Eu entendo que esse curso desempenhou um papel importantíssimo no sentido de gerar as condições para que propostas dessa natureza fossem feitas a partir de então (Entrevista do professor Gilberto Luiz Alves).

Nesse período, surgiu, então, o projeto denominado Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. Segundo o professor Gilberto, quando ele chegou à Universidade, em 1972, a UEMT já havia abraçado a ideia das Licenciaturas Parceladas. Contudo, há (e havia) um reconhecimento deste professor ser o idealizador do projeto na UEMT, como podemos ver, por exemplo, no relato do professor Carlos Henrique Patusco:

Na verdade, o projeto Parceladas, eu sempre ouvia dizer – eles também -, era que o Luiz Alves era o pai das Parceladas. Certo? Isso o próprio Gilberto falava: *Me consideram o pai das Parceladas*. E eu acho que era realmente. (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

Talvez esse reconhecimento seja pelo fato de o professor Gilberto Luiz Alves ter escrito o projeto publicado na *Coleção Cadernos*¹³. O projeto intitulado *As Licenciaturas Parceladas de curta duração dentro de uma política de formação de recursos humanos*, data

¹³ *Coleção Cadernos* é o título de uma revista que publicava trabalhos acadêmicos, em desenvolvimento ou já concluídos, dos professores dos diversos departamentos da Universidade Estadual de Mato Grosso.

de 1973 - um ano após o professor Gilberto Luiz Alves ter iniciado suas atividades como docente na UEMT -, tinha como finalidade propor e defender a formação de professores leigos para o Ensino de 1º grau do Mato Grosso em um polo criado na cidade de Rondonópolis, atendido pela UEMT. Assim, por meio de um professor com uma formação “de esquerda” – como ele mesmo assume -, recém chegado a um lugar - Corumbá - para lecionar em uma universidade recém criada – a UEMT-, e empolgado com as ideias que lhe foram inculcadas, em um curso de especialização, por um dos mentores da Lei 5.692/1971 - Valnir Chagas -, o projeto das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração tornou-se uma realidade - moldou-se, constituiu-se e desenvolveu-se – no estado do Mato Grosso Uno.

É importante atentar para a possibilidade de que cursos como os aqui estudados terem sido pensados antes mesmo da reformulação da lei que toma forma em 1971. Consideramos viável essa hipótese uma vez que, no ano de 1961, quando criada a primeira lei federal nº 4.024, estabelecendo as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ela já possibilitava, por meio do artigo 104, “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL,1961: 13), formalizando e permitindo a criação de cursos superiores diferenciados. No entanto, significativo aumento de cursos superiores aconteceu de maneira enfática entre 1964 e 1973. Com efeito, podemos perceber que, neste período, “enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido 744,7% no mesmo período” (SAVIANI, 2008: 300).

Assim, era necessário criar estratégias de formação em curso superior – além da privatização – para atender a alta demanda nas instituições públicas, as quais, por sua vez, não poderiam mais atender apenas um público restrito e seletivo como habitualmente acontecia.

Nesse contexto, foram discutidos pontos importantes com o intuito de propor soluções imediatas para sanar ou, pelo menos, minimizar problemas relativos à crise universitária. Desse modo, duas reformas importantes devem ser destacadas no âmbito educacional: a Reforma Universitária de 1968¹⁴ e a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus de 1971¹⁵. Criaram-se, a partir dessas leis, condições propícias para a legalização da implantação de

¹⁴ Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.

¹⁵ Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

“cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”¹⁶ (BRASIL, 1968: 4).

Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática

Pautado nos resultados obtidos por meio de um projeto financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e desenvolvido na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul em 1988, Antônio Carlos do Nascimento Osório propôs o projeto *Interiorização do Ensino de Graduação*. Segundo o próprio colaborador, além da sua própria experiência no âmbito educacional, os resultados do diagnóstico da educação do Ensino Fundamental mostraram que a quantidade de professores leigos que atuavam na rede estadual de ensino era elevadíssima, o que se constituía, nas palavras dele, em “um problema grave, crônico”. O professor Antônio Carlos, em seu depoimento, cita a defasagem de professores e afirma, apesar de não se lembrar exatamente dos números, que, de trezentos e setenta e seis escolas, “professores formados em Matemática não tinha nem sete na rede inteira. Física era uma exceção. Biologia tinha 18, 19 [...]”. Com esse quadro, tornava-se urgente buscar professores habilitados para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O depoimento do professor Antônio Carlos, tendo atuado em diferentes setores e exercido diferentes funções na administração estadual, é bastante peculiar: “Tenho alguns elementos constituídos na carreira docente que me marcaram por especificidades, talvez por diferenças, se levarem em conta os demais docentes da área ou até mesmo da Instituição”. Ele ainda reforça que esse diferencial deve-se ao fato de se “vincular a espaços distintos, internos e externos à Universidade”. Entender a esfera de atuação, circulação e de formação desse professor e idealizador do curso de *Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado* permite compreender a proposta e as relações institucionais e sociais necessárias para que o projeto se efetivasse. Formado em Artes Práticas (Licenciatura na área de Agricultura e Comércio), Pedagogia e Psicologia, ocupou cargos dentro da Universidade como pró-reitor, diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, chefe do Departamento de Educação, além de ser,

¹⁶Conforme o art.23, parágrafo 1º da lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.

atualmente, Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia e docente pesquisador dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia. No estado, atuou como Conselheiro no Conselho Estadual de Educação, Superintendente da Educação e Secretário da Educação. Iniciou sua carreira de docente na zona rural, aos 17 anos, e além de atuar como docente na UFMS lecionou concomitantemente no antigo Cesup – Centro de Ensino Superior de Campo Grande (atual Uniderp-Anhanguera) por dez anos (enquanto não havia o regime de dedicação exclusiva nas universidades federais). Um outro aspecto importante refere-se ao envolvimento desse professor no âmbito político, já que ele mesmo salienta que a

[...] experiência da presidência do DCE¹⁷ na UPF¹⁸ e após participar das discussões da fundação do Partido dos Trabalhadores (1978/1979) até sua instalação, em 1980, permitiu um olhar diferenciado da realidade, que não se limitava às questões pedagógicas, mas sim às questões econômicas, sociais e culturais (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

A partir da experiência do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório foi elaborado, em parceria entre a Universidade e o Estado, um projeto que, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, era um convênio entre “o Governo do Estado e a UFMS, promovido pela Secretária da Educação”.

Apesar de, anteriormente, na década de 1970, terem funcionado as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências, também objeto deste nosso trabalho, e de alguns professores – como, por exemplo, o professor Edmir Ribeiro Terra – acreditarem que esse projeto-parceria pode ter servido de inspiração para os idealizadores da Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências que habilitava professores para ensinar Matemática, da década de 1990, o próprio Antônio Carlos do Nascimento Osório afirma não ter se baseado em nenhuma experiência anterior. A motivação foi mesmo, segundo o idealizador, os resultados obtidos a partir da avaliação financiada pelo INEP, já que, nas palavras dele: “[...] a gente ficou muito assustado com a quantidade de professores leigos”.

A partir daquele momento, ele pensou que a primeira coisa a fazer seria formar esses professores de que precisavam, e, para isso, teriam que oferecer um curso em calendário especial para todos os docentes leigos, que seriam convocados. Esse calendário especial aconteceria no período de férias, ideal para não prejudicar o andamento das aulas do ensino básico mas também pelo fato dos professores serem convocados. Nas palavras do professor

¹⁷Diretório Central dos Estudantes.

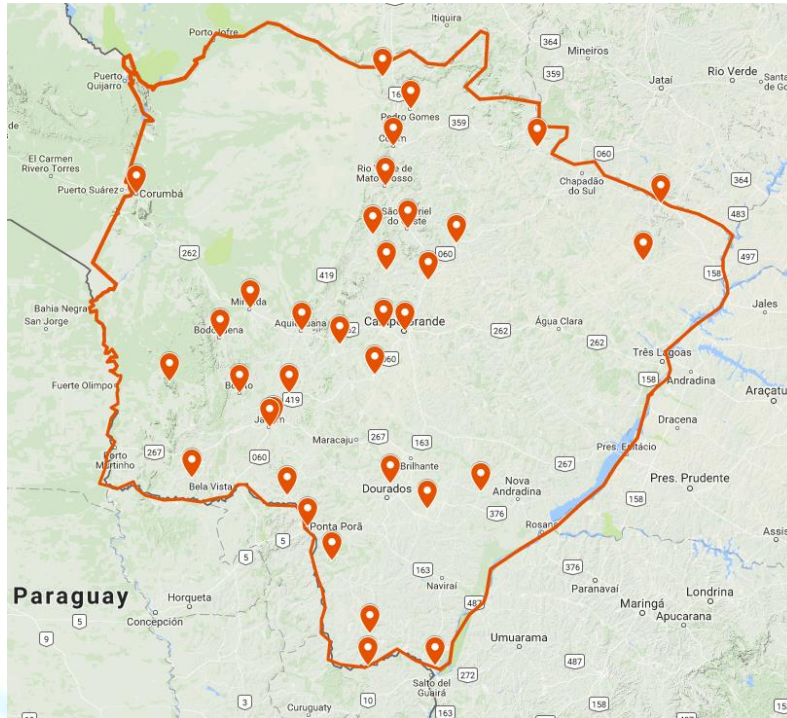
¹⁸Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

Antônio Carlos do Nascimento Osório, “eram postos para rua em Janeiro e Fevereiro”. Com o curso, eles continuariam sendo remunerados, já que receberiam uma bolsa do governo para estudarem no período.

Acreditando que toda a experiência dos professores leigos deveria ser considerada e valorizada, o projeto visava, por meio desse modelo de formação, abrir espaço para que esses docentes se habilitassem no ensino de nível superior, com o que também melhorariam sua renda.

Os cursos oferecidos nas escolas estaduais tinham como polos as cidades de Jardim e Coxim, estrategicamente escolhidas, já que eram dois extremos, uma no Sul e a outra no Norte do estado. Como observa o professor Antônio Carlos: “Uma característica da região centro oeste, naquele momento, era a questão da ocupação. São distâncias muito grandes” e, por isso, justifica-se mais uma vez a localização dos polos. Afinal, tinha-se a intenção de atender, nas duas cidades, em torno de 42 municípios. No projeto, constam os nomes das prefeituras municipais envolvidas: Anastácio, Angélica, Antônio João, Aral Moreira, Aquidauana, Bandeirantes, Bonito, Bela Vista, Bodoquena, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Costa Rica, Corguinho, Cassilândia, Camapuã, Caracol, Fátima do Sul, Dois Irmãos do Buriti, Guia Lopes da Laguna, Inocência, Itaporã, Jardim, Miranda, Mundo Novo, Nioaque, Pedro Gomes, Porto Murtinho, Ponta Porã, Rio Negro, Rio Verde, São Gabriel do Oeste, Sete Quedas, Sidrolândia, Sonora, Tacuru e Terenos. Do mapa a seguir, consta a localização dessas cidades para termos uma noção da abrangência do projeto no interior do estado de Mato Grosso do Sul, e que se permite entender a afirmação do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório se que, apesar de nenhuma ajuda externa, nem mesmo das prefeituras envolvidas - que ajudavam “com nada para esses alunos” –, foi possível “atingir mais da metade do estado”.

Figura 1: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul contendo os municípios contemplados pelo projeto da década de 1990.



Fonte: Figura elaborada pelos autores com ferramenta disponível no Google Maps.

Ainda na década de 1990 o deslocamento pelo estado era deficiente, o que obrigava os alunos, mesmo morando relativamente próximos aos polos, a viajar de ônibus e ficar alojados nos polos. A dificuldade em mover-se em estradas sem asfalto e totalmente precárias é explicitada na fala do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, que exemplifica: entre “Jardim e Porto Murtinho, que são quase 200 km de estrada, levava 12, 14 horas. Terrível. Fora as horas de atoleiro”. Continua explicando que os alunos iam de ônibus também porque ninguém tinha carro, e os professores “iam de carro da Universidade, quando tinha, mas quando não tinha iam de ônibus também”. Para essas viagens até os polos, os próprios alunos precisavam pagar as passagens, o que também justifica, além das horas perdidas, uma única ida e volta durante o período do curso. Desse modo, entendemos a necessidade do curso ser concentrado, de ter uma infraestrutura que contasse com alojamento, ainda que improvisado, durante o período de aulas e também a escolha estratégica dos dois polos.

Algumas compreensões

Em decorrência dessas análises que nos foram possíveis esboçar, dadas as limitações impostas ao texto, podemos salientar que a necessidade de habilitar os quadros leigos do magistério em Mato Grosso do Sul e no Sul do Mato Grosso Uno, nos períodos estudados, fez com que os idealizadores das propostas pensassem em lançar mão de mecanismos não

convencionais de formação de professores. Ambos os idealizadores, amparados pela legislação, valeram-se das Licenciaturas Parceladas por acreditarem, à época, ser esse o modo mais adequado e ágil para formar professores no interior do estado. Assim, percebe-se, atrelada a outras necessidades, também a intenção de interiorizar a universidade, que chegou a lugares em que, sem projetos como estes, ela jamais chegaria em tão pouco tempo. Vale notar que, tanto o professor Gilberto Luiz Alves como o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, no momento da proposta, estavam em posições privilegiadas nas instituições que sustentaram aquelas Licenciaturas cujos projetos foram por eles elaborados. Além disso, são pessoas bem articuladas, o que permitiu que esses colaboradores tomassem decisões para realizar as propostas que também eram de seus interesses. A Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi a instituição central que permitiu atender a população do norte de Mato Grosso Uno. Podemos ainda observar que o projeto executado pela UEMT, juntamente com os Centros Pedagógicos¹⁹ (mais especificamente com o Centro Pedagógico de Corumbá), conseguiu, de um modo tímido, mas eficaz, oferecer oportunidade de formação a uma significativa parcela de professores leigos do ensino básico.

Por outro lado, o projeto desenvolvido pela UFMS, além de habilitar vários professores (em maior número que aquele de egressos do próprio curso de graduação oferecido na sede, em Campo Grande), fez parte de um movimento que se iniciou a partir das Licenciaturas Parceladas e se estendeu no tempo: como nos explica o professor Luiz Carlos Pais, aquela experiência, naquele contexto, levou vários “matemáticos” a contribuírem para a criação e o desenvolvimento da área de Educação Matemática no estado.

A partir das narrativas e outros documentos que tivemos à mão para esboçar os principais contornos e, assim, as linhas de desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática em Mato Grosso do Sul – ora parte de Mato Grosso Uno, ora Mato Grosso do Sul -, podemos dizer que foram atendidos professores leigos que já atuavam na rede pública de ensino, provenientes de famílias com condições

¹⁹ No estado de Mato Grosso do Sul - ainda à época sul do Mato Grosso Uno - por meio da Lei 2.620/66, a Faculdade de Farmácia e Odontologia foi absorvida com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, no qual foi criado o curso de Medicina. Em 1967 foi criado pelo Governo do Estado o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá – ISPC e, no mesmo ano, em Três Lagoas, a escola de ensino superior denominada Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas - ICHL. Contudo, em 1969, por meio da Lei Estadual 2.947/69, os institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas foram integrados, criando a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. No ano seguinte, pela Lei Estadual 2.972/70, foram criados e incorporados à UEMT os Centros Pedagógicos de Três Lagoas, Corumbá e Dourados. As unidades da UEMT, fora de Campo Grande, eram denominadas Centros Pedagógicos e, posteriormente, passam a chamar Centros Universitários.

financeiras restritivas. Por isso, as aulas aconteciam nos períodos de férias, uma forma estratégica para dar oportunidade ao corpo docente leigo de formar-se sem tirar deles a possibilidade de continuar com as funções que garantiam seu sustento: eles poderiam continuar trabalhando, sem saírem das cidades e sem deixar os alunos sem professores. Além disso, não seria necessário contratar professores de outros locais ou universidades para atuarem nos cursos Parcelados, uma vez que, nas férias, os próprios professores dos cursos regulares da sede estariam disponíveis.

Há ainda outro fator que não podemos deixar de mencionar: havia uma carência de infraestrutura nas cidades polos destes cursos. No entanto, por serem desenvolvidos durante o período de férias, tal deficiência era suprida com a utilização dos colégios públicos, tanto para realização de aulas quanto para hospedar os alunos.

Mesmo com todas as adequações, entretanto, houve limitações a serem destacadas. Os alunos-professores não tinham as mesmas facilidades dos alunos de cursos regulares. Não tinham, por exemplo, momentos frequentes de orientações extraclasse, nem convivência com estudantes de outros cursos, nem tempo suficiente para cursar as disciplinas. Segundo os depoentes, porém, o diferencial desses alunos das Licenciaturas Parceladas, talvez devido exatamente às próprias restrições e ao esforço que precisavam dispender, valorizavam a iniciativa da Universidade, agarravam-se à oportunidade dada, pois para muitos deles não haveria outra forma de obter formação superior.

Referências

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2003.

BICUDO, M. A. V. A hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática. **Cadernos da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisas Qualitativos**, v. 3, n. 3, p. 61-94, 1993.

BLOCH, M. **Ofício de historiador (ou Apologia da História).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.

BRASIL. **Lei n. 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. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971a. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=lei+n+5692+11+de+agosto+de+1971&s=legislacao>.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2011.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2011.

GARNICA, A. V. M. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur. **Transformação**, São Paulo, n. 16, p. 43-52, 1993.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. D. **Elementos de História da Educação Matemática.** Coleção PROPG Digital (Unesp). 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2012.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história:** formação de professores de matemática na Região de Mossoró (RN). Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, 2012.

NASCIMENTO, T. R. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 45, 2012.

OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos:** três estudos. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2008.

OLIVEIRA, F. D. Análise de textos didáticos de Matemática: um mapeamento e uma proposta fundada numa perspectiva hermenêutica. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n.º 35B, p.477-496, abril 2010.

OLIVEIRA, F. D.; ANDRADE, M. M.; SILVA, T. T. P. A Hermenêutica de Profundidade: possibilidades em Educação Matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 119-142, 2013.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática:**(im) possibilidades de leitura. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Rio Claro, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SILVA, C. R. M. da. **Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2015.

SOUZA, L. A. **História oral e educação matemática:** um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, 2006.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Fontes Orais

ALVES, Gilberto Luiz. [outubro, 2014]. Campo Grande, MS. 15 de outubro de 2014.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. [setembro, 2016]. Campo Grande, MS. 24 de setembro de 2016.

PAIS, Luiz Carlos. [fevereiro, 2015]. Campo Grande, MS. 21 de fevereiro de 2015.

PATUSCO, Carlos Henrique. [julho, 2014]. Corumbá, MS. 18 de julho de 2014.

SÁ, Antonio Lino Rodrigues de. [março, 2015]. Campo Grande, MS. 06 de março de 2015.

TERRA, Edmir Ribeiro. [abril, 2016]. Dourados, MS. 14 de abril de 2016.

Submetido em Maio de 2018

Aprovado em Novembro de 2018