



Quem Foram os Professores de Matemática de Nossos Professores de Matemática? Uma abordagem histórica sobre a formação de professores em Goiás

Who Were the Mathematics Teachers of Our Mathematics Teachers? A historical approach to teachers education in the state of Goiás

Rafaela Silva Rabelo¹

José Pedro Machado Ribeiro²

Resumo

O presente artigo aborda a constituição do perfil docente do professor de matemática em Goiás. O foco principal da discussão apresentada recai sobre o século XX, com maior destaque ao período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980, período no qual são criadas as primeiras universidades em Goiás e tem início o processo de interiorização do ensino superior. Para tanto, as fontes utilizadas foram entrevistas realizadas com professores que lecionaram matemática entre as décadas de 1940 e 1960, documentos levantados no Lyceu de Goiânia e legislação sobre formação de professores. O aporte teórico-metodológico foi constituído por autores como Roger Chartier, Dominique Julia e Diana Vidal. É possível perceber que a mudança do perfil docente do professor de matemática em Goiás sofreu mudanças processuais, porém não completas rupturas, sendo que atualmente múltiplos perfis coexistem.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Perfil docente. Híbridação.

Abstract

The following paper focus on the constitution of the profile of the mathematics teachers in the state of Goiás. The focus of the discussion presented is the 20th century, with special attention to the period between the 1960s and 1980s. The sources adopted were interviews with teachers that taught between the 1940s and 1960s, documents surveyed in the school Lyceu de Goiânia and legislation related to teachers education. Authors such as Roger Chartier, Dominique Julia and Diana Vidal composed the theoretical-methodological background. It is possible to notice a processual change in the mathematics teacher profile, but not complete ruptures, considering that nowadays multiple profiles coexist.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás – UFG; Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo-SP, Brasil. rafaelrabelo@usp.br.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo – FE/USP. Professor do Instituto de Matemática e Estatística/Universidade Federal de Goiás – IME/UFG e membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, Goiânia-GO, Brasil. zepedroufg@gmail.com.

Keywords: History of Mathematics Education. Teacher profile. Hybridization

Introdução

O primeiro curso de graduação em matemática no estado de Goiás foi criado em 1961, na então Universidade Católica de Goiás³. O segundo curso foi criado em 1963, na Universidade Federal de Goiás (SILVA, 2003; CURY, 2007). O estado passava a contar, a partir de então, com a possibilidade de formação superior dos professores de matemática do secundário na própria região. No entanto, antes da criação desses cursos, quem eram os professores de matemática? E após a criação desses cursos, que mudanças se processaram no perfil do professor de matemática em Goiás?

A partir dessas questões, buscamos reconstruir, no presente artigo, a trajetória da constituição do perfil do professor de matemática em Goiás, mobilizando relatos documentados ao longo da história da educação brasileira e especificamente do contexto goiano. Para tanto, lançamos mão de pesquisas que abordam a formação de professores em Goiás, legislação vigente em diferentes momentos, documentos levantados no Lyceu de Goiânia e uma série de entrevistas realizadas com professores que lecionaram matemática entre as décadas de 1940 e 1960⁴.

Especificamente, fazemos uso de bibliografia relacionada à história da educação e história da educação matemática, tais como Bretas (1991), Canezin e Loureiro (1994), Cury (2007) e Vieira (2007). Algumas noções tais como apropriação, cultura escolar e hibridação, discutidas por Roger Chartier, Dominique Julia e Diana Vidal, nortearam o tratamento dos dados.

O cenário

³Reconhecida em 2009 como Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

⁴ As entrevistas foram realizadas, originalmente, como parte de pesquisa de mestrado concluída em 2010, cuja temática abordava a prática docente do professor de matemática em Goiás na década de 1960. Um dos elementos abordados na dissertação foi o perfil docente dos professores de matemática. Ao todo, foram entrevistados sete professores que lecionaram, em algum momento de suas carreiras, no Lyceu de Goiânia. Para mais detalhes, conferir Rabelo (2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) prevê a formação docente para o ensino básico em nível superior, licenciatura, graduação plena. A Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) reitera a formação em licenciatura e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores do ensino básico. O governo federal também institui uma série de programas emergenciais de formação voltada a professores do ensino básico que não possuem formação específica. Portanto, considerando a necessidade da formação superior, licenciatura plena, para atuar no ensino básico, qual é o cenário da oferta de cursos para o professor de matemática em Goiás atualmente?

Segundo dados de 2014 divulgados pelo MEC (BRASIL, 2014), o estado de Goiás conta com 26 instituições de ensino superior que ofertam o curso de licenciatura em matemática (13 presenciais e 14 a distância), que assumem o papel de formar professores de matemática para o ensino básico. No entanto, esse número de cursos de matemática que existe na atualidade pode levar à ideia equivocada de que a demanda por professores qualificados em matemática é suprida. Equivocada pois ainda é comum encontrar nas salas de aula professores com diferentes formações ministrando aulas de matemática, tanto na rede pública quanto na rede privada, além do número de professores contratados em regime temporário. Segundo dados do Observatório do PNE (2014) sobre Goiás, em 2013, apenas 35,1% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuíam licenciatura na área em que atuavam, sendo que em matemática esse número era de 45,6%. No Ensino Médio, o número de professores com licenciatura específica era de 41,3%, sendo que em matemática era 64,1%⁵. Esses dados deixam evidente, portanto, que a presença de professores sem formação específica em matemática ainda é uma realidade. Ainda, tais dados reforçam o descompasso entre normas e práticas ao considerar que essas têm tempos diferentes (JULIA, 2001), e o que a legislação determina sobre a formação de professores não reflete imediatamente na realidade das escolas.

A figura do professor sem formação específica, ou mesmo a demanda que não é suprida, não é uma questão recente. Pelo contrário, se buscarmos nos relatos oficiais nas

⁵ Acreditamos que as mudanças nesses valores verificadas ao longo dos anos estão relacionadas a uma série de fatores como a realização de concursos e a demissão de professores contratados, elementos que não trataremos no presente artigo por exigirem estudos específicos e fugirem do escopo da discussão aqui proposta.

últimas décadas constataremos que é um problema recorrente, não apenas em Goiás, mas no cenário nacional. Nesse sentido, a compreensão do processo de constituição do perfil docente em Goiás, bem como das representações acerca desse personagem, ajuda a elucidar algumas dessas questões.

Desenvolvemos essa reflexão remetendo à criação dos primeiros cursos de licenciatura em matemática em Goiás, na década de 1960, enfatizando, dessa forma, o quão recente é a formação em nível superior desse profissional, bem como a interiorização desses cursos e a rápida multiplicação dos mesmos no território goiano ao longo das últimas décadas.

A obrigatoriedade de formação superior e a criação dos primeiros cursos de matemática em Goiás

Os primeiros registros que se tem sobre a presença de professores em Goiás remetem ao ano de 1788, quando chegaram os primeiros professores, contabilizando oito no total no fim do século XVIII (PALACÍN; MORAES, 1994; CANEZIN; LOUREIRO, 1994). A presença de professores apenas neste período está diretamente relacionada ao processo de ocupação da então província de Goiás. Percorrido desde os primeiros tempos da colonização por viajantes, somente a partir do século XVIII tem início o processo de ocupação do território goiano (PALACÍN; MORAES, 1994).

O ensino secundário e o superior, até 1835, inexistiam em Goiás. Segundo a Lei nº 13, de 13/07/1835, votada pela primeira Assembleia Legislativa goiana que regulamentava o ensino primário de natureza pública e privada, para ser professor bastava “professar a religião católica romana, ter mais de 21 anos, bom comportamento e os conhecimentos exigidos na lei. [...] A habilitação do professor, nos termos da lei, deveria ser feita através de concurso” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 14).

Os professores em Goiás, no fim do século XIX, eram caracterizados pela pouca ou nenhuma qualificação, muitos dos quais não eram remunerados. A criação do Lyceu de Goyaz na cidade de Goiás, então capital, foi em partes o resultado da preocupação com a falta de professores habilitados e tinha entre suas funções formar mestres para as escolas da Província (VIEIRA, 2007). O Lyceu foi criado em 1847, a partir da Lei nº 9, de 20/6/1846, e até 1929 foi a única instituição pública estadual de ensino secundário no

estado de Goiás (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

O ensino de matemática se resumia basicamente às quatro operações nas escolas de primeiras letras e somente em 1831 foi criada uma cadeira de ensino de matemática (especificamente de geometria), que enfrentou sérios problemas de funcionamento efetivo por falta de pessoas dispostas, ou mesmo com conhecimentos suficientes para ocupá-la (BRETAS, 1991; VIEIRA, 2007).

O ensino em Goiás começou a ganhar uma maior organização e regularidade no início do século XX, mais especificamente a partir da década de 1930 (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994). No entanto, até então, os professores secundários não possuíam formação, ou no caso de terem alguma formação específica em matemática (a partir de cursos de matemática ou áreas afins como engenharia), certamente haviam estudado em outro estado/país, o que abordaremos ao longo do presente artigo.

A formação do professor secundário no Brasil e, conseqüentemente, do professor de matemática em nível superior, data da década de 1930 e consta no texto do Decreto que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos⁶, promulgada em 1931 (SILVA, 2004). É a partir dessa reforma que é implementada a obrigatoriedade de ensino seriado e a criação da disciplina matemática⁷, que passa a ser ministrada em todos os anos do ensino básico. Ainda, no texto do referido decreto, está presente a cobrança de formação superior do professor secundário, que deveria ser realizada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras⁸.

A primeira Faculdade brasileira voltada para a formação superior do professor secundário foi criada em 1934 em São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL, Universidade de São Paulo) e, posteriormente, no Rio de Janeiro em 1939 (Faculdade Nacional de Filosofia – FNFi, Universidade do Brasil) (SILVA, 2004). No entanto, com a criação inicial de apenas duas faculdades em dois estados, outras tantas regiões brasileiras não contariam com profissionais habilitados para atuar no secundário

⁶Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).

⁷ Até então aritmética, álgebra e geometria eram ensinadas separadamente enquanto disciplinas independentes.

⁸Na Reforma Francisco Campos é mencionada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na Reforma Capanema, Decreto Lei nº 4.244 – de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) apenas é mencionado que os professores devem receber formação em cursos apropriados, a nível superior, sem maiores especificações. Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961), mais uma vez é retomada a necessidade de formação dos professores secundários em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

em vista da dificuldade de acesso a tais cursos, o que se prolongou nas décadas seguintes devido ao estabelecimento lento de novas Faculdades de Filosofia no território brasileiro.

Em Goiás, o que era estabelecido em relação à formação do professor secundário a partir da Reforma Francisco Campos não teve grandes repercussões considerando que a primeira Faculdade de Filosofia apenas foi criada na década de 1940 e o primeiro curso de matemática na década de 1960 (SILVA, 2003). Com base nos relatos dos professores entrevistados e documentos sobre o corpo docente levantados no Lyceu de Goiânia, verifica-se que os professores que lecionavam matemática entre as décadas de 1940 e 1950 no território goiano basicamente eram autodidatas (que haviam concluído o colegial, por vezes somente o ginásial); ex-seminaristas; universitários ou profissionais de áreas tais como direito e engenharia.

Com a criação da primeira Faculdade de Filosofia em 1948⁹, a qual contava com um curso de Pedagogia, era possível verificar a presença de pedagogos lecionando matemática no ginásial¹⁰. No entanto, prevalecia a presença de outros profissionais no colegial. Os primeiros professores de matemática com formação específica a lecionar em Goiás surgiram apenas no início da década de 1960, formados em Faculdades de outros estados¹¹. No fragmento a seguir, um professor relata como iniciou sua experiência enquanto professor de matemática em Goiânia, quando ainda cursava o colegial.

Bom, aí eu precisava arranjar emprego. Arrumar alguma coisa para poder ajudar nas despesas da família. Em 1949, quando eu terminei o Ginásio no Dom Bosco, eu conversei com o padre diretor da época e ele me deixou dar aula no curso primário. Naquele tempo as coisas eram assim, não tinha exigências porque se tivesse não havia como cumpri-las e nem pessoal capacitado. Quem aparecia com condição de fazer qualquer coisa, fazia. Fui dar aula e gostei muito de dar aula (CURY, 2007, p. 49)¹².

Se no fragmento anterior temos um exemplo de um professor que se interessou pelo ensino de matemática e, conjugando a necessidade de um emprego à oportunidade

⁹ Criada em 1948 e reconhecida em 1949, a primeira Faculdade de Filosofia de Goiás foi posteriormente incorporada à Universidade Católica de Goiás, criada em 1959 (SILVA, 2003).

¹⁰ A presença de pedagogos lecionando matemática no ginásial é reiterada nas entrevistas veiculadas em Rabelo (2010). Documentos levantados no Lyceu de Goiânia com a relação dos professores também apontam para esse cenário.

¹¹ Não há consenso entre os entrevistados sobre quem teria sido o primeiro professor de matemática com formação específica em Goiás, mas entre os pioneiros estão Ary Pereira da Silva, Osvaldo Póvoa e Zaíra Varizo.

¹² Trecho de entrevista veiculada na dissertação de mestrado de Cury (2007), cujo foco era a discussão da constituição dos primeiros programas de ensino superior voltados à formação de professores de matemática em Goiás.

que surgiu, começou a lecionar, no fragmento seguinte temos uma situação um pouco diferente. O professor, recém-saído do seminário, se mudou para Goiânia em 1944 e, como chegou ao final do ano, precisou recorrer às aulas particulares visto que as escolas não estavam contratando professores.

E¹³: Então eu cheguei em Goiânia e no começo dei aula particular. Não gostava de matemática. Eu gostava de história, de geografia, dava aula até de português se aparecesse alguém. Mas o que eu percebi era que todo mundo que queria aulas particulares, era o mês de outubro [...] Não tinha colégio nenhum que aceitasse ou precisasse de um professor já no fim do ano, mas havia muita gente que precisava de aula particular. [...] Aí chegava mãe, falava: “O meu filho tá precisando de aula.” “Pois não, qual é a matéria?” “Ah, ele precisa de matemática.” E eu dizia honestamente para ela: “Matemática não é o meu forte. Eu sei um pouquinho mas não dá para ensinar.” Mas depois que veio a quarta mãe, eu falei “ah, não.” Eu peguei o aluno.

No fragmento anterior percebemos que, apesar do interesse em lecionar, o professor que havia acabado de sair do seminário não tinha interesse em ensinar matemática. No entanto, a grande procura em decorrência da falta de professores de matemática, aliada à sua necessidade de trabalhar, o levou a lecionar uma disciplina que inicialmente não gostava e que sequer imaginava algum dia ensinar. Para tanto, este professor verificava o conteúdo que os alunos estavam estudando e preparava as aulas com base no livro didático de matemática adotado. No seguinte fragmento, um professor que se graduou na década de 1960 em engenharia resume a situação vivida nas décadas de 1940 e de 1950.

O: Naquele tempo era assim, advogado dava aula de matemática, de química, de física, de qualquer coisa, não podia exigir muito porque não havia outro jeito. O Estado de Goiás estava saindo daquela letargia de duzentos anos e começando a evoluir, então nesta fase de evolução foi necessário lançar mão dos valores da época, capacitados ou não, mas que continuasse a evolução do Estado.

Na década de 1950, em vista da impossibilidade que os colégios e secretarias da educação estaduais tinham de fazer valer a contratação de professores secundários com formação superior, o governo federal instituiu uma campanha emergencial em 1953, denominada Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Tal campanha tinha como objetivo a formação, a curto prazo, de professores do

¹³ Para designar a fala dos professores cujas entrevistas realizamos para a pesquisa de mestrado, adotamos letras para diferenciá-las. Maiores detalhes sobre o perfil de cada um dos professores podem ser verificados em Rabelo (2010).

secundário em lugares onde não havia Faculdades de Filosofia, ou que a quantidade de professores formados pelas Faculdades não era suficiente para suprir a demanda¹⁴. A CADES, instituída pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953 (PORTARIA Nº 170, 1954), promovia cursos de formação docente voltados aos professores leigos, com duração de 30 dias em média. Após o curso, os candidatos se submetiam a um exame de suficiência e, caso aprovados, recebiam um registro que os autorizavam a lecionar a disciplina para a qual realizaram o exame.

Na década de 1960, com a criação dos dois primeiros cursos de graduação em matemática em Goiás, aos poucos o quadro docente do ensino secundário passou a receber professores habilitados, mas longe de ser de forma satisfatória. O baixo número de egressos das primeiras turmas e a preferência de vários deles por lecionar no ensino superior resultavam no não suprimento da demanda do ensino secundário por professores de matemática¹⁵. Assim sendo, mesmo após a criação dos cursos de matemática, há registros da realização de exames da CADES e contratação de professores que haviam sido habilitados pela CADES até pelo menos 1965¹⁶.

Ainda, ao final da década de 1960, há registros de professores sem formação específica para lecionar. É preciso considerar também que, em um estado com a dimensão de Goiás¹⁷, os dois cursos de graduação em matemática, situados na capital, basicamente atendiam a Goiânia. Quanto às cidades do interior, permanecia a dificuldade em suprir a demanda por professores para o ensino secundário com habilitação específica, cenário este que somente sofreria mudanças significativas com o processo de interiorização do ensino superior em Goiás, por volta da década de 1980, discussão apresentada por Dourado (2001).

A falta de professores licenciados não era um problema apenas em Goiás, constatação essa que pode ser feita a partir de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Em uma dessas publicações, no final da década de 1950, Matos (1958) discorre a respeito da então recente criação das Faculdades de Filosofia no

¹⁴ Para maiores discussões sobre a CADES e implicações na formação do professor de matemática, conferir Baraldi e Garnica (2005).

¹⁵ Apesar de não ser o foco principal das pesquisas, Silva (2003) e Cury (2007) apresentam alguns dados relativos à evasão dos cursos de matemática da UFG e UCG.

¹⁶ Foram localizados vários documentos no Lyceu de Goiânia atestando a realização de exames de suficiência de professores que pretendiam lecionar ou já estavam lecionando na escola.

¹⁷ Até 1988, Tocantins era parte integrante do estado de Goiás.

Brasil e que, antes disso, o ensino secundário era confiado a autodidatas. No entanto, mesmo após a criação das Faculdades de Filosofia não houve mudanças significativas, visto que, segundo o autor, até 1954 contabilizava-se 8420 professores licenciados para o ensino secundário, sendo que em 1955 apenas 7748 estavam lecionando, o que representava 16,1% do total de professores secundários em atuação no país. Especificamente, em relação à matemática, relatório do Conselho Federal de Educação (CFE, 1964) destaca a falta de professores, em decorrência principalmente do reduzido número de cursos. Dentre os dados trazidos pelo CFE, consta que em 1961 se diplomaram em matemática apenas 137 pessoas em todo o território brasileiro e que em 1962 o Brasil contava com 25 cursos de matemática.

Cury (2007) afirma que em Goiás, até a década de 1960, era comum convidar pessoas tidas como de “grande cultura” e que tivessem facilidade em matemática para lecionar a disciplina nas escolas. Essa representação popular do professor, ou seja, de um sujeito culto, o que não implicava necessariamente em formação específica, era algo que fazia parte da cultura não só goiana como nacional, como fica claro na fala de Matos (1958):

Nos meios populares, é muito generalizada a crença de que “o professor, como o poeta, não se faz; já nasce feito.” A vocação e a capacidade docente seriam dons inatos, frutos do determinismo hereditário. E como, na prática, qualquer cidadão tem o direito de arvorar-se em poeta, assim, também qualquer indivíduo com alguma escolaridade se julga capacitado a exercer o magistério de improviso, sem qualquer preparo para essa função (MATOS, 1958, p. 146-147).

Independente de a representação popular julgar a “vocação” ou o “determinismo hereditário” como elementos primordiais para ser um bom professor, o fato é que não havia professores habilitados, logo, era preciso lançar mão do que fosse necessário, como pudemos verificar em um dos relatos citado anteriormente.

O aumento da demanda por educação escolar, não apenas em Goiás, mas no Brasil como um todo, apenas agravava a questão da falta de professores. Gouveia (1964) fala do crescimento das matrículas entre as décadas de 1950 e 1960, em decorrência de fatores demográficos, tais como a alteração da distribuição da população rural e urbana, fenômeno esse que se processava em diferentes regiões do país, em todos os níveis de ensino, principalmente o ensino médio. Partindo da análise de Gouveia (1964) como

parâmetro, constatamos que, ao final da década de 1960, os licenciados provenientes dos cursos de matemática em Goiás sequer supriam a demanda da capital.

O perfil do professor após a criação dos primeiros cursos de matemática e o processo de interiorização do ensino superior em Goiás

Como dito anteriormente, a criação de dois cursos de graduação em matemática em Goiás não garantiu que a demanda por professores no ensino secundário fosse suprida ao longo da década de 1960, nem mesmo em Goiânia. Como os dois cursos estavam localizados na capital, a dificuldade de acesso por parte dos professores e pessoas interessadas das cidades do interior¹⁸ foi um fator determinante para que o quadro docente continuasse a contar predominantemente com professores de matemática sem habilitação. Mas o que explica o fato da demanda na própria capital não ter sido suprida?

Silva (2003) traz alguns elementos que auxiliam a elucidar tal situação. Apesar da existência de dois cursos de matemática, a evasão era grande, por um lado devido à dificuldade que os alunos sentiam ao cursar matemática, por outro porque desistiam em favor de cursos como engenharia. Ainda, os egressos, em número reduzido¹⁹, não necessariamente seguiam carreira no ensino básico, muitos optavam pelo ensino superior. Conseqüentemente, com uma demanda por professores que não era suprida e um número crescente de matrículas no ensino secundário, a solução era continuar a empregar professores sem qualificação específica, como estudantes de engenharia que em geral buscavam um emprego que possibilitasse alguma renda fixa, conforme é possível verificar no fragmento do relato a seguir.

S: Mas foi o que eu tava te falando, aqueles professores antigos tavam aposentando e entrando já os professores de pró-labore, os contratados, que não tinham o ensino assim como meta, o ideal é que quando o professor assume como profissão ele tem... E eu era estudante de engenharia, eu dava aula lá

¹⁸ É importante ressaltar as grandes distâncias que separavam a capital de cidades da região norte do estado, que nessa época ainda compreendia o estado de Tocantins.

¹⁹ Em Silva (2003) é possível verificar o reduzido número de egressos das primeiras turmas dos cursos de matemática, que por vezes se reduziam a dois alunos. Com base nos dados apresentados por Silva (2003), estimamos que cerca de 20 alunos concluíram o curso de matemática na UCG ao longo da década de 1960. Número insuficiente, considerando o rápido crescimento da população urbana em Goiás e especificamente em Goiânia, e conseqüentemente uma maior procura pelo ensino secundário. Apesar de relatos sobre o número reduzido de egressos também na UFG, os dados foram insuficientes para fazer estimativas.

mais pela remuneração [...]

O professor ao qual pertence a fala anterior lecionou matemática por volta de 1967 e 1968 em Goiânia, enquanto cursava engenharia. Ou seja, neste período, apesar de haver alunos cursando matemática e mesmo aqueles que já haviam concluído o curso tanto na UCG quanto na UFG, o número não era suficiente para atender o ensino secundário, portanto, era mantida a prática de se contratar profissionais sem formação específica. No caso deste professor em específico, ele sequer chegou a frequentar o curso da CADES²⁰.

Apesar de ser comum a presença de professores sem formação específica, mesmo após a criação dos cursos de matemática em Goiânia, aos poucos o quadro docente das escolas secundárias passou a incorporar professores habilitados ou que estavam cursando matemática. Um desses professores relata a escolha pelo curso.

J: Eu fui fazer matemática, talvez influenciado por minha professora de matemática, quando eu fazia o ginásio. Era uma freira espanhola muito rígida e muito exigente, mas muito boa professora. E acho que ela que despertou em mim esse gosto pela disciplina, pela matemática. De modo que, quer dizer, foi uma opção desde o início e achava que era importante. A gente não tinha muito aquele sentimento ainda de ajudar os outros, era mais realização pessoal

No relato anterior, temos o exemplo de um professor que fez parte da primeira turma de egressos da UCG em 1964. Ele relata também as dificuldades enfrentadas pelos professores sem formação específica com os quais conviveu, cuja presença ainda era muito comum no quadro docente das escolas secundárias. A permanência no cenário docente do professor sem formação específica refletiu diretamente na forma como se deu a apropriação de elementos pertinentes ao ensino de matemática assim como a constituição de múltiplas representações que se traduziam em práticas.

Perfis e formações tão diversificados levaram a coexistência e imbricação de práticas diversas que constituíam o resultado de verdadeiros processos de hibridação²¹. Nesse sentido, pensar as práticas escolares enquanto práticas híbridas, “fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais” (VIDAL, 2009, p. 30), nos ajuda a interrogar os modos como

²⁰ Localizamos documentos referentes aos exames da CADES no Lyceu Goiânia até 1965, o que nos leva a crer que, por volta deste período, tais exames deixaram de ser realizados em vista da criação dos cursos de matemática.

²¹ Para maiores discussões sobre culturas híbridas, conferir Burke (2003) e Canclini (2008).

as práticas docentes são constituídas. Ainda,

conduz não apenas ao questionamento sobre como os docentes se apropriam de modelos culturais que circulam nas escolas de formação, nas associações de classe, no corpo da legislação, na experiência de magistério, na sua própria frequência como alunos à escola primária, nas trocas familiares, entre outras; mas, também, a inquirir como estas práticas discretas se combinam a outras práticas discretas compondo novas práticas culturais no interior de ciclos de hibridação continuamente reinventados na produção da experiência docente (VIDAL, 2009, p. 31).

Um elemento representativo das práticas híbridas na década de 1960 foi o Movimento da Matemática Moderna e a sua inserção no contexto do ensino básico. Como a fala seguinte deixa evidente, esses processos muitas vezes eram conflituosos:

J: Aquilo foi um transtorno na vida dos professores porque começou a achar o seguinte, ninguém aprendia nada se não soubesse, se não começasse por conjuntos. [...] Mas quem não era... não tinha formação, aí você tinha que mexer com teoria dos conjuntos, resultado: decorava um bocado daquelas coisas ali [...]

Já no fragmento seguinte, temos o relato de uma professora que iniciou a carreira lecionando matemática, tendo enquanto formação apenas o curso ginásial. Ela morava em uma cidade do interior goiano, onde iniciou sua atuação como professora de matemática na década de 1950, após concluir o ginásial. Foi ainda enquanto residia no interior goiano que ela teve o primeiro contato com a Matemática Moderna via livro didático²². Em 1965 se mudou para a capital goiana, onde primeiramente frequentou os cursos da CADES e posteriormente teve a possibilidade de ingressar no curso de matemática na UCG.

F: E quando introduziu a Teoria dos Conjuntos, deve ter sido ali por 1963, 1964, que a gente veio a tomar conhecimento. [...] nessa época eu ainda morava no interior. Apareceu, e eu comecei a estudar isso sozinha. Depois, quando a gente veio para cá é que a gente teve esclarecimento, alguma dúvida que a gente tinha, tinha onde consultar. No interior não tinha a quem consultar.

As diferentes formas de apropriação e as representações constituídas estão diretamente relacionadas aos diferentes processos de circulação, como afirma Chartier (1990). Portanto, no relato anterior, as apropriações da professora em relação à Matemática Moderna estão ligadas à presença do livro didático, um dos suportes pelo qual se dá a circulação de ideias e modelos pedagógicos. Ainda, Chartier nos alerta que

²² Situação semelhante do contato com a Matemática Moderna via livro didático é relatado por Pinto (2008).
 Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – v. 8, n. 16 – 2015

as apropriações nem sempre deixam vestígios, e que é preciso inquirir sobre as práticas inscritas resultantes da presença e uso dos livros.

A década de 1960 se caracterizou claramente como um momento de transição no cenário goiano entre o professor sem formação específica e o professor habilitado, transição perceptível nas diferenças de posturas e práticas docentes. Dentre essas práticas, como é possível verificar nos relatos anteriores, está aquela relacionada à Matemática Moderna, em que a dificuldade de operação era maior por parte dos professores sem formação específica²³, resultando em múltiplas representações, ocasionadas em partes pelas diferentes formas de apropriação das discussões. Não raro, tais dificuldades levavam a uma abordagem técnica do conteúdo matemático, conforme análise realizada por Pinto (2007).

Prosseguindo em sua análise Sousa (1999), apoiada em depoimentos de professores que ministraram aulas de Matemática Moderna, afirma que independente das abordagens pedagógicas propostas pelo movimento, o ensino esteve pautado no formalismo e para isso os professores apegaram-se ao tecnicismo e ao livro didático, único recurso disponível para muitos professores introduzirem os novos conteúdos (PINTO, 2007, p. 107-108).

Por muitos anos, o quadro docente do interior goiano se viu desfalcado face à falta de opções de qualificação, pois somente na capital havia curso de graduação em matemática. Nas décadas seguintes foram sendo instalados cursos no interior, que teve como grande marco a década de 1980, com o processo de interiorização do ensino superior, e que teve na figura da UFG uma das fomentadoras desse processo²⁴.

Dourado (2001) fala a respeito da interiorização do ensino superior e a privatização do público, tendo como cenário principal o estado de Goiás. O autor destaca basicamente três momentos: a estruturação e expansão do ensino superior no Brasil no período de 1930 a 1964; o golpe militar e privatização do ensino superior; e por último a expansão do ensino superior na década de 1980.

Podemos associar o primeiro momento tratado por Dourado (2001) à criação das primeiras Faculdades em Goiás, que culminaram posteriormente na criação da UCG em

²³ A dificuldade em trabalhar o conteúdo matemático não necessariamente se restringia aos professores sem formação específica, no entanto, essa dificuldade era perceptivelmente maior visto que os mesmos não tiveram contato com a Matemática Moderna na época em que foram alunos do secundário e por não terem formação superior em matemática.

²⁴ Com a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999, houve uma nova fase de interiorização do ensino superior em Goiás.

1959 e da UFG em 1960. Pouco tempo depois ocorreu a criação dos cursos de matemática nas respectivas universidades. Na década de 1960 ocorre a estruturação do ensino superior na figura da UFG e UCG, com a criação de novos cursos e expansão de vagas. No entanto, extrapolando o cenário dessas duas universidades, o autor pontua que:

Na contramão da lógica expansionista verificada no País, na década de 1960, o Estado de Goiás registra pequena expansão do ensino superior, restrito à criação de uma faculdade privada (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão) e duas públicas (Faculdades de Ciências Econômicas de Anápolis e Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – Esefego) (DOURADO, 2001, p. 51).

Portanto, a demanda no interior goiano por professores secundários habilitados esbarrou na dificuldade de acesso ao curso superior. Tal cenário apenas contou com mudanças significativas a partir da década de 1980.

Na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acena com políticas educacionais de expansão do ensino superior. Destacam-se, nesse período, os discursos de defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão do ensino superior mediante a interiorização do ensino. Avolumam-se, então, os atos de criação de faculdades estaduais, de funções municipais e de outras instituições de ensino superior no Estado, sobretudo nas cidades consideradas polos econômicos (DOURADO, 2001, p. 17).

Com base nos estudos de Civardi e Rabelo (2009), é possível afirmar que a UFG desempenhou importante papel na oferta de licenciaturas em cidades do interior, cujas discussões tiveram início no final da década de 1970 e tomaram forma ao longo da década de 1980. Entre os critérios de escolha das cidades do interior para sediar polos, constavam a ausência de faculdades/universidades na cidade e contingente populacional que abarcasse uma universidade. Por exemplo, em 1981 foi criado um Campus em Jataí, em 1988 em Catalão e em 1993 em Rialma. Todos eles contando com um curso de matemática. A criação do curso de matemática se justificava devido a estudos que indicavam a carência socioeconômica. Ainda segundo Civardi e Rabelo (2009), no caso do curso de matemática do Campus Jataí, que foi encerrado na segunda metade da década de 1980²⁵ e reinstalado em 1996, a reinstalação do curso, na percepção dos gestores envolvidos, se justificava pela necessidade de formação de professores de matemática da região, além da demanda dos próprios cursos do Campus que tinham disciplinas

²⁵ Na década de 1980, a matemática figurava como uma das modalidades possíveis do Curso de Ciências que fora criado no então Campus Avançado de Jataí, atualmente Campus Jataí.

específicas da matemática. Acreditamos que tal justificativa se aplica também à criação dos cursos de matemática nos outros campi da UFG, mas seriam necessários maiores estudos.

Se a interiorização do ensino superior e, conseqüentemente, da formação superior em matemática teve como marco a década de 1980, o processo não se encerrou aí. Nas décadas posteriores teve continuidade o crescimento do ensino superior no estado de Goiás, inclusive com uma nova opção, a da Educação a Distância. No entanto, assim como na década de 1960, atualmente os cursos de matemática ainda apresentam um número elevado de evasão e nem todos os egressos atuam no ensino básico, gerando descompasso entre a demanda de professores de matemática e professores habilitados que atuam na área. Assim, nos deparamos com a figura do professor sem formação específica, para o qual ainda é comum a ideia de que basta o conhecimento do conteúdo adquirido em cursos como engenharia ou áreas afins, o que nos remete à realidade anterior à criação dos primeiros cursos de matemática em Goiás.

Considerações finais

Entre os séculos XVIII e XX, a constituição do perfil docente do professor de matemática em Goiás se insere em um contexto maior da educação brasileira, porém, guarda suas particularidades regionais. No contexto nacional, percebemos as mudanças e cobranças em relação à formação do professor secundário. Quanto às particularidades regionais, identificamos as limitações e os desdobramentos na tentativa de atender as diretrizes nacionais e as necessidades locais.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o ensino de matemática em Goiás basicamente se resumia às escolas de Primeiras Letras. Esses professores precisavam se submeter a concursos para lecionar, o que não necessariamente implicava em formação para isso. Quando havia formação, ela se resumia àquela adquirida via Escola Normal. Neste período, Goiás se insere na realidade nacional do professor e especificamente do professor de matemática: a ausência de formação específica para lecionar no secundário. No entanto, em Goiás, cabe ressaltar que a primeira escola secundária apenas foi instalada em 1847.

De um professor sem formação específica passamos a um professor com

habilitação em nível superior nas Faculdades de Filosofia, a partir da década de 1930, alicerçada na Reforma Campos. Porém, tal mudança não teve efeito imediato em Goiás, que apenas passou a contar com os primeiros cursos de matemática na década de 1960. Assim, após 1930, permanece no cenário goiano a figura do professor sem formação específica para lecionar, possuindo apenas formação secundária ou de cursos superiores como engenharia ou direito, ou mesmo ex-seminaristas. A partir da década de 1950, com a iniciativa federal, é criada a CADES, que se fez fortemente presente em Goiás e, até a década de 1960, se constituiu como a única formação disponível para o professor de matemática do secundário, salvo as raras exceções de professores que haviam se graduado em Faculdades de Filosofia de outros estados.

Com a criação dos primeiros cursos de matemática em Goiás na década de 1960, o perfil docente passa a sofrer mudanças paulatinamente. No entanto, mais do que a substituição de um perfil pelo outro, percebemos a coexistência de diferentes perfis visto que a figura do professor sem formação específica permaneceu. Tal multiplicidade de perfis resulta em um cenário que abriga práticas diversificadas, que convivem, se imbricam e por vezes culminam em processos de hibridação. Mesmo com a criação dos cursos de matemática, inicialmente na capital e, posteriormente, no interior goiano com o processo de interiorização do ensino superior, o que verificamos é que a representação constituída acerca do perfil docente do professor de matemática ao longo dos séculos XVIII e XIX, pautada fortemente na ideia de “vocação” e “domínio de conteúdo”, se manteve.

De um professor sem formação específica para um professor com habilitação em nível superior para lecionar matemática, entendemos que a constituição do perfil docente desse professor no cenário goiano sofreu mudanças, porém não rupturas. Isso porque algumas características e representações sociais acerca desse professor permanecem, em parte motivadas por uma demanda que ainda não é totalmente suprida. Assim, após meio século da criação do primeiro curso de licenciatura em matemática em Goiás, seguimos presenciando problemas semelhantes em contextos históricos diferentes.

Referências

BARALDI, Ivete Maria; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Traços e paisagens: a educação matemática nas décadas de 1960 e 1970** (volume alfa: vozes da literatura).

Bauru: Canal 6, 2005.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, DF, 4 jun. 1931. Seção 1, p. 9242.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Aprova a Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIVARDI, Jaqueline Araújo; RABELO, Rafaela Silva. As razões sobre a implantação do curso de matemática em um campus da Universidade Federal de Goiás no interior goiano. *In: VIII Seminário Nacional de História da Matemática*, Belém, 2009. **Anais do VIII Seminário Nacional de História da Matemática**, Belém, VIII SNHM.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Revista brasileira de estudos pedagógico**, nº 95, p. 372-376, 1964.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

GOUVEIA, Aparecida Joly. O nível de instrução dos professores do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP. Rio de Janeiro, Vol. XLII, nº 96, p. 240-276, out./dez. 1964.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, nº 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

MATOS, Luiz Alves de. A formação do moderno professor secundário. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, MEC/INEP, Rio de Janeiro, nº 71, p. 145-153, 1958.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **Formação de professores**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades> Acesso em: 16 nov. 2014.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 6 ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PINTO, Neuza Bertoni. A modernização pedagógica da matemática no Brasil e em Portugal: apontamentos para um estudo histórico comparativo. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Zapt Editora, 2007.

PINTO, Neuza Bertoni. Na sala-de-aula com Osvaldo Sangiorgi: uma estrela-guia da Matemática Moderna no Brasil. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno**. São Paulo: Annablume, 2008.

PORTARIA nº 170, de 26 de março de 1954. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 54, p. 184-186, 1954.

RABELO, Rafaela Silva. **“Quando fui professor de matemática no Lyceu de Goiânia...”**: um estudo sobre a prática docente imersa nas permanências e mutações da cultura escolar na década de 1960. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Dagmar Junqueira Guimarães. **Os cursos de matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: história e memória**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIEIRA, Vanda Domingos. **Goyaz, século XIX**: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Submetido em abril de 2015

Aprovado em setembro de 2015



PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA