



**Histórias de Vida e Formação de Professores que Ensinam
Matemática: aspectos da formação em nível de Magistério no
interior de São Paulo**

**Life Stories and Teacher Training (who teach Mathematics): aspects about
a region of the state of São Paulo**

Marinéia dos Santos Silva¹

Heloisa da Silva²

RESUMO

O texto versa sobre aspectos das histórias de vida de professores que concluíram Cursos Normais e/ou as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM), mais especificamente na região de São José do Rio Preto/SP. As discussões são resultantes de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores em nível secundário. A metodologia de pesquisa utilizada foi a História Oral, que permitiu tecer compreensões sobre aspectos da formação familiar, infância, formação em nível médio desses professores, bem como suas práticas docentes. Além disso, as narrativas reiteraram que as HEM descaracterizaram a proposta do Curso Normal, em função de sua nova estrutura associada ao 2º grau. No que tange às disciplinas relativas à Didática do Ensino de Matemática, evidencia-se que esta formação também perdeu o caráter de discussão sobre materiais, métodos e práticas de ensino em estágios supervisionados ao longo dos anos do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Normal, Habilitação Específica para o Magistério, História da Educação Matemática, História Oral, Região de São José do Rio Preto/SP.

ABSTRACT

The text is about aspects of life histories of teachers who have completed Normal Courses and / or Teaching Specific Habilitation (Habilitações Específicas para o Magistério - HEM), more specifically in the São José do Rio Preto region. The discussions are the result of a master's research, whose objective was to constitute a historical narrative about teacher education at secondary level. The Oral History was the research methodology used, which allowed us to understand the aspects of family education, childhood, high school education of these teachers, as well as their teaching practices. In addition, the narratives reiterated that HEM misread the proposal of the Normal Course, due to its new structure associated with the Secondary School. Regarding the subjects related to Mathematics Teaching Didactics, it is evident that this formation also lost the character of discussion about teaching materials, methods and practices in supervised internships over the course years.

KEYWORDS: Normal Course, Specific Habilitation for the Magisterium, History of Mathematics Education, Oral History, Region of São José do Rio Preto/SP.

¹ UNESP, campus de Rio Claro. marineia.ss@hotmail.com

² UNESP, campus de Rio Claro. heloisas@rc.unesp.br

Introdução

O artigo que aqui apresentamos aborda alguns resultados da pesquisa de mestrado (SILVA, 2015) sobre os cursos de formação de professores em nível secundário nas cercanias das décadas de 1980 e 1990, mais especificamente em diferentes cidades da região de São José do Rio Preto/SP³. Em seu desenvolvimento nos valemos dos aportes metodológicos da História Oral para a realização e tratamento de entrevistas com onze professores, cujas habilitações foram obtidas a partir de cursos em nível secundário. Além das entrevistas, nos valemos também de fontes escritas encontradas na região durante a produção dos dados⁴, a fim de constituirmos uma história sobre a formação de professores naquele contexto e período.

O núcleo de colaboradores da pesquisa realizada foi composto por professores, alunos e coordenadores que se formaram em um dos seguintes cursos de nível secundário em território paulista: Cursos Normais, Habilitações Específicas para o Magistério (HEM), Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Neste texto, discutiremos como se caracteriza aspectos da formação docente no Curso Normal e na HEM, a partir dos significados atribuídos pelos entrevistados nos cursos em nível médio, às suas práticas e aos modos de operar na educação em território paulista.

Embora a História Oral esteja pautada em alguns procedimentos, como a composição de um roteiro ou de fichas temáticas, a elaboração, a transcrição e a textualização da entrevista, e a legitimação da produção da fonte por parte dos colaboradores por meio da carta de cessão de direitos, – a compreendemos sempre como um processo metodológico singular a cada pesquisa. Nos referimos ao modo como o método vai sendo ressignificado a partir dos trabalhos já desenvolvidos no Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e no decorrer da própria pesquisa. Por isso, entendemos que não utilizamos um método em nossas

³ A maioria dos professores participantes da pesquisa aqui referida fez o curso de habilitação para o magistério (Normal, HEM, ou CEFAM) em cidades da Região de São José do Rio Preto, mas não todos. Dos citados nesse artigo, duas professoras realizaram seus cursos em Lins-SP, cidade que não se localiza na região de São José do Rio Preto. Por isso, em alguns momentos, nos referimos a esses cursos como sendo do estado de São Paulo e não exatamente da região de São José do Rio Preto-SP.

⁴ Durante o período da produção de dados para a pesquisa, foram encontrados na Diretoria de Ensino de Fernandópolis e São José do Rio Preto, na Hemeroteca Municipal de São José do Rio Preto, documentos que auxiliaram na compreensão do tema de pesquisa, tais como a proposta pedagógica do curso do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), pesquisas sobre esse curso, materiais de professores, jornais da época, grades curriculares, dentre outros.

pesquisas, mas criamos os nossos próprios aportes metodológicos necessários para a compreensão de nossos objetos de estudo. Outro aspecto relevante a se ressaltar sobre o trabalho com fontes orais é “a natureza inconclusa de um trabalho em andamento”, já que sempre há novas questões a se fazer às fontes produzidas, no que se refere aos significados atribuídos pelos entrevistados ao vivido. (PORTELLI, 1997, p. 36).

Esse estudo corrobora os interesses do GHOEM, que há 20 anos investiga a História da Educação Matemática brasileira, tendo como metodologia qualitativa, a História Oral. Parte dos estudos historiográficos estudados e desenvolvidos no grupo de pesquisa pertencem ao Projeto *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil*⁵ que, desde o seu início, em 2002, vem por meio da História Oral problematizando a constituição de cursos de formação de professores que ensinam Matemática e, estudando os significados atribuídos pelos entrevistados a sua formação, prática docente e suas culturas de um modo geral.

Uma breve descrição do cenário da pesquisa

Para a pesquisa de mestrado foram realizadas dez entrevistas com onze⁶ colaboradores. Todos os entrevistados foram formados, a princípio, em nível secundário, e, pelas demandas de orientações curriculares, legislação e experiências docentes (incluindo a LDB. 9.394/96), todos possuem Curso Superior, sendo a formação deles diversa: Psicologia, Matemática, História, Geografia, Letras, Normal Superior e Pedagogia.

As narrativas produzidas a partir das entrevistas trazem elementos sobre os processos de formação docente em nível secundário compreendendo as décadas de 1960 a 2000, período em que, no estado de São Paulo, a formação de professores nesse nível ainda era vigente. Dado o recorte temporal da pesquisa, em Silva (2015) foi possível analisar e discutir a transitoriedade do Curso Normal, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e, sobretudo, a última

⁵ Mais informações sobre o Projeto *in*: GARNICA (2014) e GARNICA (2018).

⁶ Satiko Aramagui, Elaine Cristina Magri da Silva, Maria Aparecida de Souza Roderio, Irma Aparecida Milani Guarnieri, Ayrton Luís Arnoni, Ednéia Otávia de Souza Costa, Adriana Cristina Pinheiro Félix, Dora Ivana Bérghamo do Rálio e Mirtes Abdelnur. As colaboradoras Renata Cidrão dos Santos Rodrigues e Simone Caldeira da Silva foram entrevistadas juntas, pois faziam parte da gestão (diretora e vice-diretora) de uma escola da rede municipal de Fernandópolis. As entrevistas foram realizadas nas cidades de Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga, ambas pertencentes à mesorregião de São José do Rio Preto/SP.

política educacional paulista em âmbito secundário – o CEFAM⁷, implantada no ano de 1988 e extinta em 2003, tendo a conclusão das turmas em 2005 em todo o estado de São Paulo.

Pelos propósitos deste texto, serão apresentados e discutidos alguns elementos das narrativas de cinco dos entrevistados na pesquisa realizada, a saber: Ayrton Luís Arnoni, Irma Aparecida Milani Guarnieri, Maria Aparecida de Souza Rodero, Mirtes Abdelnur e Satiko Aramagui, por terem se formado ou atuado no Curso Normal e na HEM.

A partir das entrevistas realizadas e o tratamento delas, pudemos compreender movimentos ocorridos nas vidas dos nossos colaboradores, sobretudo aqueles que se deram no cenário da educação, até porque, por um lado, são temas que povoam nossos trabalhos e objetos de estudos na pesquisa em Educação (Matemática) e, por outro, são cenários distantes dos muros das universidades. A História Oral permite, neste sentido, uma aproximação da academia com as realidades educacionais, é um meio para conhecê-las, estranhá-las, desnaturalizá-las.

Por mais que conheçamos sobre o Curso Normal ou sobre a HEM por meio de literatura e legislação pertinentes, o conjunto das narrativas permite uma aproximação com histórias da educação e com (des)continuidades ocorridas ao longo dos tempos, as quais não acompanhamos. Por meio das narrativas também podemos discutir aspectos evidenciados por esses professores que viveram diariamente aqueles processos formativos. Deste modo, a partir desta complexidade de histórias, teceremos compreensões sobre como os nossos colaboradores atribuem significados às suas práticas e aos modos de tecer significados à educação naquelas circunstâncias e atualmente.

Os Cursos Normais foram responsáveis pela formação de professores ao longo da história no Brasil⁸, sendo marcada⁹ por mudanças em sua estrutura, culminando com a transformação do Curso Normal nas Habilitações Específicas para o Magistério por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, “habilitação esta que, no espírito da profissionalização geral e obrigatória, ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte de formação específica *diminuída* em função desta nova estrutura do 2º grau” (GATTI, 1997,

⁷ Mais informações sobre a implantação do CEFAM no estado de São Paulo *in*: SILVA (2015).

⁸ A primeira Escola Normal foi criada no Brasil em 1830 na cidade de Niterói/RJ, sendo a primeira da América Latina, e, também, pioneira no ensino público em todo o mundo, pois as existentes nos Estados Unidos eram escolas privadas. Essas escolas foram criadas posteriormente em outros Estados brasileiros, e em 1949, perfaziam um total de 540 espalhadas pelo Brasil (ROMANELLI, 2010).

⁹ Ver, por exemplo, os estudos de Romanelli (2010) e de Tanuri (2000) que discutem as mudanças ocorridas pelas Leis Orgânicas (Decretos-Lei 8.529 e 8.530) de 1946.

p. 42). A seguir, apresentamos algumas perspectivas dos entrevistados na pesquisa realizada sobre suas vivências nesses cursos, essas, porém, contadas em meio às suas trajetórias de vida.

Vidas e conjunturas na formação de professores em nível secundário no interior paulista

Ao contrário do texto escrito, a narrativa oral é renovada a cada contação, à medida que ela passa pelo corpo e pela mente do falante. Então, mesmo quando cantores e contadores de histórias se esforçam para repetir a história e a canção ‘do jeito que eu ouvi’, ‘do jeito que ela foi contada’ – e eles acreditam fazer isso -, a performance oral é uma experiência em constante mudança, localizada no tempo e no espaço, moldada tanto pela reação do ouvinte quanto pelo estado mental do performer. Portanto, mesmo na história mais repetida, existe sempre um grau de improvisação e reinvenção (PORTELLI, 2016, p. 98).

Professor Ayrton Luís Arnoni, um dos entrevistados, trabalhou por mais de 45 anos na rede estadual de ensino e, no momento da entrevista, ele estava na Supervisão de Ensino na Diretoria de Ensino de Jales-SP. Arnoni entrou em 1959 no Instituto Estadual de Educação “9 de Julho” na cidade de Taquaritinga/SP, onde fez o ginásio e concluiu, em 1966, o Curso Normal com duração de três anos¹⁰. Segundo ele, os estágios eram realizados no ensino primário do Grupo Escolar, anexo ao Instituto de Educação, cujas aulas práticas realizadas durante os estágios eram avaliadas pelo professor responsável pela turma do Grupo Escolar e pelo professor do Curso Normal. Os alunos eram avaliados pelo desempenho e quando não lecionavam, eles assistiam às exposições da professora regente da classe. As aulas do curso de formação de professores ocorriam no período da manhã e, à tarde, os alunos voltavam para os estágios. Nosso colaborador, relatou alguns episódios vividos em relação ao ensino de Matemática durante sua escolaridade:

Eu tenho na minha vida uma reprovação na 5ª série, que hoje é 6º ano, no componente Matemática. Precisava na prova final da nota 4.2 e obtive 4.0, então, por dois décimos, fui obrigado a fazer a 5ª série novamente. O problema foi a Matemática trabalhada comigo nos anos iniciais. Era uma Matemática que o aluno não era levado à compreensão da situação-problema, não havia o uso do raciocínio e isto foi uma constante nas séries iniciais. Quando chegou na 5ª série, era a Matemática dos conjuntos e começava muito cedo o trabalho com os teoremas, teses, hipóteses, pra

¹⁰ “Conforme o art. 8º do Dec.-Lei 8.530, de 2/1/1946, era o seguinte o currículo do Curso Normal de 2º ciclo: Português (1a), Matemática (1a), Física e Química (1a), Anatomia e Fisiologia Humanas (1a), Música e Canto Orfeônico (1a, 2a, 3a), Desenho e Artes Aplicadas (1a, 2a, 3a), Educação Física, Recreação e Jogos (1a, 2a, 3a), Biologia Educacional (2a), Psicologia Educacional (2a, 3a), Higiene e Educação Sanitária (2a), Higiene e Puericultura (3a), Metodologia do Ensino Primário (2a, 3a), Sociologia Educacional (3a), História e Filosofia da Educação (3a), Prática de Ensino (3a)”. (TANURI, 2000, p. 76).

mim a hora mais feliz era o CQD – (Como Queríamos Demonstrar), tudo memorizado. Eram coisas que a gente não entendia, você decorava. Comecei a ter uma compreensão melhor da Matemática na formação de Magistério, que tinha uma linha da compreensão, de raciocínio. (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 99).

Para Arnoni, no Grupo Escolar e Ginásio iniciava-se muito cedo o trabalho de demonstração de teoremas, o que exigia dos alunos muita memorização sem o entendimento do assunto¹¹. Nosso colaborador salientou que a disciplina de Matemática trabalhada no Curso Normal era direcionada para alunos do Ensino Primário e, a partir das aulas de Didática, percebeu a mudança de perspectiva em relação ao ensino da Matemática, que o ajudou na compreensão e no conhecimento dos conteúdos, além da confecção de materiais didáticos. Essas práticas, segundo ele, foi o modo mais fácil de tornar “mais entendível” as aulas de Matemática ofertado no Curso Normal.

Em 1968, Arnoni já estava habilitado, mas não conseguiu lecionar, pois não havia espaço para trabalhar na região de Taquaritinga. Por isso, em 1969, ele decidiu se mudar para a região de Jales, na qual, à época, não havia professores capacitados. O colaborador iniciou sua carreira docente em um 3º ano na Escola Masculina do Bairro da Máquina, sendo sua maior preocupação o ensino e aprendizagem da Matemática, tentando fazer com que seus alunos não sofressem os mesmos traumas vividos em sua escolaridade. Tentando “concretizar ao máximo o conteúdo” e como trabalhava na zona rural, ele utilizava vários recursos existentes no campo, como pedras, folhas de árvores, grãos de milho e feijão, cercas divisórias e trabalhava problemas matemáticos voltados para a contextualização dos seus alunos. “Nessa época, o professor tinha que ser muito criativo, pois, o que menos existia em disponibilidade era material didático¹²”. Segundo ele, a Matemática era centrada na tabuada, e quando havia a visita do inspetor de ensino “responsável pela fiscalização e avaliação do andamento das atividades escolares”¹³, sua primeira função na escola era tomar a tabuada dos alunos. Por isso, “todos os dias ao final do período, brincávamos com a tabuada¹⁴”.

Ayrton Luís Arnoni é natural do Distrito de Jurupema, município de Taquaritinga/SP, onde viveu até a conclusão do Curso Normal. Seus pais eram agricultores, e, segundo ele, sua

¹¹ Com indignação Arnoni afirmou “Imagina uma criança, com onze anos, estudar Latim, Francês e Inglês, eram disciplinas que compunham a matriz curricular. Estudávamos também as declinações da Língua Portuguesa [...] Era tudo decoração. Estudávamos a função sintática, o professor trabalhava com textos literários latinos na ordem indireta passada para a ordem direta. Era uma exigência militar, um massacre”. (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 99).

¹² (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 102).

¹³ (SOUZA, 2014, p. 222).

¹⁴ (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 102).

educação familiar foi rígida, pois sua mãe era filha de alemães e o pai era filho de um italiano com uma indígena. “O meu cotidiano de infância foi na Fazenda São Salvador de propriedade do meu avô, Salvador Arnoni, que chegou da Itália com 14 anos em quinze de maio de 1888. Eu tive uma infância muito boa”¹⁵. Ele estudou as primeiras séries no Grupo Escolar Rural de Vila Negri – distrito de Taquaritinga, que fazia limite com a fazenda de seu avô. “Essa escola tinha algo peculiar, porque os professores, na década de 1950, para poderem lecionar nela, tinham que fazer cursos de orientação técnica na Escola Superior de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’ (ESALQ) de Piracicaba”¹⁶.

Meu avô, quando veio da Itália, com quatorze anos cursava a 7ª série no sistema de ensino europeu, então ele era uma pessoa muito culta, letrada e a sua paixão era a leitura e, por isso, ele tinha uma biblioteca particular. Meu pai herdou dele o gosto pela leitura. Na fazenda, quando era pequeno, a minha casa à noite era ponto de encontro. Naquela época, eram doze casas de colonos, meu pai tinha aqueles rádios com pilhas enormes e os colonos todas as noites iam para a minha casa para ouvir o repórter Esso, levado ao ar diariamente pela emissora Nacional do Rio de Janeiro e ouvir novela na mesma emissora. Depois que desligava o rádio, meu pai comentava as notícias e fazia a leitura de obras literárias para os colonos. O companheiro inseparável do meu pai e do meu avô era o livro. Meu pai faleceu com quase 92 anos e lia diariamente todo o jornal e tudo que caísse em suas mãos. O ambiente estimulador que vivi fez com que eu me interessasse pelo curso de Letras. Meu pai falava de escritores brasileiros e de obras que ele havia lido [...] Isso fez parte da minha formação e da minha vivência e, dentro da carreira do Magistério, isto me ajudou muito. Essa visão que eu tinha das leituras, de letramento, me ajudou tanto que, desde o início da década de 1990, fui convidado para fazer trabalho junto à Secretaria da Educação e para trabalhar na CENP. (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 98-99).

Arnoni associa sua formação familiar com sua escolha profissional. Ele atuou em todas as etapas da escolarização, passando pela vice-direção, ministrou cursos de formação de professores junto à Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e atuou no Projeto Ipê¹⁷. De 1991 a 1992, foi supervisor do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e participou do Grupo de Implementação deste Projeto. “Com tudo isso, eu posso até dizer que eu fui fruto de um período histórico – a defasagem e o declínio do ensino público”. Nosso colaborador explica sobre o declínio em relação ao ensino público ocorrido no início da década de 1970 e a expansão da rede estadual. Para ele, as novidades (naquela época) trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases

¹⁵ (Narrativa de Ayrton Luís Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 98).

¹⁶ (*Ibidem*).

¹⁷ Projeto de Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas de Educação dos Multimeios – em virtude da implantação do Ciclo Básico pela Secretaria Estadual de Educação. Aconteceu entre os anos de 1984 até 1990.

(5.692/71), se referiam à criação da Licenciatura Curta e a Plena e ao direito de todos à educação.

Nesta época, as classes populares conseguiram direito de adentrar à escola pública. Assim, o MEC foi obrigado a abrir Ensino Superior em várias localidades, onde nem se pensava em ter, para poder formar professores. Cheguei à região de Jales em 1969 e havia somente formação de professores no IBILCE/Rio Preto para Letras; em Catanduva, na Faculdade Padre Albino, que iniciou em 1967 e em Votuporanga em 1969. Com a necessidade de formação de professores, o MEC autorizou cursos em outras localidades. Em 1970, Jales¹⁸ conseguiu o curso superior em Licenciatura Curta para a formação de professores, porque havia a necessidade da formação aligeirada para atender a demanda que chegava às escolas. (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 100).

Outra entrevistada que se formou no Curso Normal foi Satiko Aramagui, que atuou em todos os níveis de ensino passando pela direção, supervisão escolar e foi a primeira coordenadora do CEFAM da cidade de Jales, responsável pela implementação do Projeto nessa localidade. Nossa colaboradora tem formação em Ciências e Matemática e atuou na rede particular de ensino e se aposentou na rede estadual e, no momento da entrevista estava contratada em caráter temporário pela Faculdade de Tecnologia da Fundação Paula e Souza (FATEC) na cidade de Jales.

Os pais de Satiko eram imigrantes japoneses que chegaram no Brasil na década de 1930. Eles vieram por conta da situação econômica do Japão entre as duas grandes guerras e acharam, como todo imigrante, que iriam “fazer a América” e depois de algum tempo retornar ao país. A entrevistada ponderou que eles não conseguiram realizar este sonho, e como na grande maioria dos casos, tal sonho se tornou uma utopia. Seus pais gostaram da região de Cafelândia/SP e foram trabalhar na zona rural, pois já eram lavradores no Japão. Satiko é a caçula dos seis filhos e relata sobre sua infância feliz na zona rural. “A liberdade de escolha que tivemos foi muito importante para nossa formação, inclusive, durante as refeições, eles falavam da importância dos estudos¹⁹”.

Nossa colaboradora nos contou sobre as dificuldades para estudar nas cercanias da década de 1960. Ela fez o Curso Normal no “Instituto de Educação Estadual Vinte e um de

¹⁸ Arnoni relata sobre o movimento de autorização e implantação dos cursos: “Jales, à época, tinha uma cidade flutuante convivendo com a população radicada, pois o pessoal de Minas Gerais, Mato Grosso e da região inteira vinha para fazer faculdade. Havia salas com 150 alunos para a formação docente. Iniciou com os cursos de Letras, Ciências, Pedagogia e Estudos Sociais. Era algo monstruoso e o pessoal queria porque justamente sabia que tinha campo de trabalho ao findar o curso”. (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 101).

¹⁹ (Narrativa de Satiko Aramagui; In: SILVA, 2015, p. 43).

Abril” na cidade de Lins-SP. “Eu estudava de manhã e o primeiro ano eram as disciplinas básicas, incluindo Psicologia e Sociologia. No segundo ano, estudávamos as metodologias, formação didática e geral, todas as disciplinas da área profissionalizante e começávamos a fazer os estágios”²⁰. Os estágios eram feitos nas escolas primárias anexas aos Institutos, e segundo ela, essas escolas ofereciam o melhor ensino da época. Satiko explica que os alunos realizavam os estágios como observadores e relatores e, partir do terceiro ano, este era destinado às aulas práticas, sob a observação do professor regente da sala e do professor de estágio do Curso Normal. As aulas práticas eram compostas de todas as disciplinas que compunham o ensino da época e envolvia a alfabetização e os ensinamentos de Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Segundo os nossos colaboradores havia cobrança por parte dos professores, para que as aulas dos estágios fossem preparadas adequadamente. Satiko ainda ressaltou que os estágios também eram realizados em outras escolas da cidade e na zona rural, sendo o aluno obrigado a cumprir toda a carga horária. As aulas ocorriam no período da manhã e o estágio supervisionado, à tarde. Ao falar de sua formação²¹ durante o curso, ela argumentou que um dos diferenciais foi a sua professora de Didática (Maria Luiza), que discutia textos com metodologias diferentes, indicava filmes, sendo o método de alfabetização inovador para a época.

O foco principal do curso era a alfabetização em Língua Portuguesa, enquanto a Matemática, a preocupação era centrada no ensino das tabuadas e resolução de problemas envolvendo as quatro operações principais, voltadas para as situações do cotidiano. No final da década de 1960, houve a introdução da Teoria dos Conjuntos e Campos Numéricos, havia alguns cursos de extensão e o material utilizado era dos autores Ruy Madsen Barbosa e Osvaldo Sangiorgi. (Narrativa de Satiko Aramagui; In: SILVA, 2015, p. 45).

O ensino de Matemática no Curso Normal, de acordo com a colaboradora, era muito tradicional e, ao longo de sua carreira foi percebendo que o método com o qual trabalhava estava defasado. Assim, ela buscou novos mecanismos para ensinar e participava de todas as capacitações que a Secretaria de Educação oferecia aos professores.

²⁰ (Narrativa de Satiko Aramagui; In: SILVA, 2015, p. 45).

²¹ Segundo Satiko, “Naquele tempo, havia a *Cadeira Premium*. A Secretaria da Educação premiava os alunos que ficavam em primeiro lugar em notas e ela os efetivava, imediatamente, nas escolas, sem que precisassem prestar concurso. Muitos colegas visavam esta *Cadeira*, porque era um incentivo para que os alunos se dedicassem aos estudos. Era oferecido um cargo por escola onde tinha o Curso de Formação de Professores, não obtive esta *Cadeira*, mas era um diferencial naquela época”. (Narrativa de Satiko Aramagui; In: SILVA, 2015, p. 46).

Arnoni e Satiko relataram que o foco principal da formação no Curso Normal era a alfabetização. “A proposta didático-pedagógica dos grupos escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar [...], se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente se recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade”²². Os livros didáticos utilizados no grupo escolar traziam conteúdos relativos à higiene, ao comportamento em sociedade, voltados para a educação familiar. A leitura, deste ponto de vista, era tida como uma maneira de tentar solucionar os problemas de saúde pública da época. “Nesse cenário, a Matemática não se revelará de forma notável ou diferenciada. Alfabetizar matematicamente equivaleria a ensinar os modelos elementares de contar e operar aritmeticamente”²³.

Mirtes Abdelnur professora entrevistada na pesquisa de mestrado, tem formação em Matemática, Pedagogia e mestrado em Educação Matemática pela Unesp/Rio Claro. Ela trabalhou na rede estadual de ensino por mais de quarenta anos, como professora de Matemática, diretora de escola e, durante três anos, na Divisão Regional de Ensino de São José do Rio Preto preparando material didático. Mirtes também atuou na Prefeitura Municipal de Catanduva como diretora de escola e em faculdades particulares de Rio Preto e região. Além disso, foi professora de Matemática da primeira turma do CEFAM de São José do Rio Preto.

Nossa colaboradora nasceu e foi criada na cidade de São José do Rio Preto, seu pai era imigrante libanês e sua mãe, dona de casa, era neta de imigrantes italianos.

Fomos criados dentro de uma perspectiva de que o estudo seria a grande porta de entrada para nosso desenvolvimento intelectual. [...] A leitura de jornais, revistas e literatura sempre esteve presente em nossa casa. [...] Uma das prioridades era que tivéssemos uma formação profissional para conquistarmos nossa independência financeira o mais rapidamente possível. Então, nós três: Miriam, Marta e eu nos formamos ‘professoras primárias’ no Curso Normal que já nos qualificava para a docência após três anos de estudo. (Narrativa de Mirtes Abdelnur; In: SILVA, 2015, p. 188).

Mirtes fez o Curso Normal no Instituto Estadual de Educação “Monsenhor Gonçalves”, na cidade de São José do Rio Preto e relata que este tipo de curso, em meados da década de 1960, era a trajetória comum das moças de diferentes classes sociais. Ela também salienta que esta formação era denominada de “Espera Marido”, pois capacitava as alunas, em jovens prendadas e “especialistas” em tarefas domésticas, além de dotá-las de conhecimentos

²² (GARNICA, 2010, p. 78).

²³ (*Ibidem*).

necessários e indispensáveis para a docência e para a criação dos filhos. Por esses motivos, segundo Mirtes, as normalistas eram as esposas desejadas por juizes, engenheiros, médicos e advogados. Ela afirmou que, além das prendas domésticas, o currículo do Curso Normal era constituído por disciplinas de formação geral e outras de formação específica, como, por exemplo, as “Metodologias de Ensino”, que dentre outras ciências, enfatizavam o ensino de Matemática.

Especificamente em relação à Matemática, a ênfase dada era de Metodologia de Ensino. Introdução ao ensino da aritmética, operações com números naturais, tabuadas e a confecção de materiais específicos ao ensino dos diferentes tópicos. Geometria também tinha sua ênfase na classificação de polígonos e o cálculo das respectivas áreas. Lembro-me que fazíamos cartazes com os polígonos e construíamos as relações dos cálculos das áreas comparando, superpondo e dividindo as respectivas superfícies. (Narrativa de Mirtes Abdelnur; In: SILVA, 2015, p. 189).

Mirtes afirmou que a disciplina que mais gostou durante o curso de formação de professores foi a de Sociologia, e por isso ficou dividida com a continuidade dos estudos entre esta e a Matemática. Ela optou pelo curso de Matemática que foi implantado²⁴, em 1968, na UNESP em São José do Rio Preto, o que facilitou seus estudos, pois sua família não tinha recursos financeiros que a mantivesse em outra cidade. Nossa colaboradora afirmou que anterior a implantação desse campus, não havia curso nessa área em faculdades públicas da região, aspecto que favoreceu, aos alunos ainda não formados, o ingresso na carreira pública do magistério paulista. “Isso, por si só, era a garantia de independência financeira mais rapidamente”²⁵.

Sobre a entrada no Ginásio (Instituto de Educação), Arnoni relatou que para conseguir uma vaga, o aluno deveria fazer o curso para o Exame de Admissão²⁶ durante um ano. Este curso foi realizado por ele no ano de 1958 e “era ministrado para que os interessados em conseguir uma vaga na rede estadual prestassem uma prova como se fosse hoje para entrar na faculdade”²⁷. Segundo ele, os alunos faziam este curso e, no final do ano, era feita uma prova,

²⁴ Mais informações sobre a implantação de cursos no estado de São Paulo na década de 1960, ver *in*: Martins-Salandim (2012).

²⁵ (Narrativa de Mirtes Abdelnur; In: SILVA, 2015, p. 190).

²⁶ Foi criado pelo Decreto nº 19.890/31 que propôs mudanças na organização do ensino secundário observando a forma de ingresso na primeira série deste ensino por meio do exame de admissão. Este exame foi durante muitos anos uma forma de elitização da escola pública, em que os alunos menos capacitados não conseguiam o direito de prosseguir nos estudos. Ele foi extinto no início da década de 1970, e durante quatro décadas foi usado como justificativa de não haver escolas para todos. (MORAIS, 2012).

²⁷ (Narrativa de Ayrton Arnoni; In: SILVA, 2015, p. 99).

se o aluno conseguisse aprovação, se matriculava no ensino secundário e, caso o aluno não conseguisse, ele faria novamente por mais um ano, ou havia ainda a opção de estudar na escola particular, “o que, à época, tinha um sentido pejorativo, pois a escola boa era a estadual”²⁸.

Em relação à implantação do Exame de Admissão, realizado pelos colaboradores Arnoni e Satiko, a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529, promulgada em 02 de janeiro de 1946 “organizou o ensino primário num curso de quatro anos complementado por mais um ano que deveria ser preparatório ao exame de admissão ao ginásio”²⁹. A única mudança prevista nesta lei era a de que o Exame fosse realizado duas vezes ao ano, “sendo a primeira em dezembro e a segunda em fevereiro. Poderiam realizar o Exame de Admissão de segunda época aqueles que tivessem perdido a prova ou não tivessem sido aprovados na primeira”³⁰. Além do Curso Normal, os professores que se formaram na década de 1960 relataram que o Instituto de Educação oferecia mais dois tipos de cursos: o Científico e o Clássico. Segundo Satiko e Mirtes, a linha de formação no curso Científico abrangia os cursos de Engenharia e Medicina, enquanto o Clássico compreendia os cursos de Línguas e Direito.

Irma Aparecida Milani Guarnieri, natural de Cedral/SP, foi outra das entrevistadas a ter finalizado o Curso Normal. Seus pais eram agricultores e quando ela tinha seis anos se mudaram para a cidade de Fernandópolis, onde a depoente fez toda sua escolarização. Ela tem formação em História e Pedagogia e no momento da entrevista era Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino (DE) de Fernandópolis, onde a entrevista foi realizada. Na rede estadual, atuou como diretora, professora de História e coordenadora do CEFAM.

Nossa colaboradora fez o Curso Normal no Instituto de Educação “Líbero de Almeida Silves” da cidade de Fernandópolis, e afirmou que sua formação, na década de 1970, foi uma tendência mais técnica, do tipo “siga o modelo”. A partir das vivências no contexto educacional, Irma discute sobre as diferentes correntes pedagógicas com as quais trabalhou, sendo que, “o tecnicismo não era voltado a um ensino que propiciasse o pensamento do aluno. Nesta concepção, o aluno tinha apenas que executar o exposto pelo professor, pois era um ensino mecânico, marcado pela mão de obra voltada para o trabalho”³¹. A docente ressaltou que as mudanças que ocorreram na sociedade na década de 1980, atingiram as escolas, as quais

²⁸ (*Ibidem*).

²⁹ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 85).

³⁰ (MORAIS, 2012, p. 219).

³¹ (Narrativa de Irma Aparecida Milani Guarnieri, In: SILVA, 2015, p. 92).

receberam propostas pedagógicas mais humanas. Neste sentido, segundo ela, essas propostas eram difíceis de serem incorporadas nas práticas dos professores, justamente pela formação marcada pelo tecnicismo que esses tiveram.

Arnoni salientou que, com a aprovação da LDB em 1971, as Habilitações para o Magistério foram implantadas em diferentes cidades da região³². Maria Aparecida de Souza Rodero foi uma das entrevistadas a ter cursado a HEM, já que o fez a partir da nova legislação. Natural de Marília/SP, tem formação em Psicologia e Pedagogia, seu pai era político e sua mãe professora de Ensino Primário. Ela ingressou, em 1971, no Instituto de Educação “Vinte e um de Abril” na cidade de Lins, e ressaltou que este local era o único que os pais confiavam à educação de seus filhos à época. Maria Aparecida afirmou que na década de 1970, o que correspondia ao Ensino Médio dava habilitação com duração de três anos, e no último ano, havia a possibilidade de o aluno escolher entre os cursos de Humanas, Exatas ou Magistério e, deste modo, ela optou pela área de Humanas, pois sabia que cursaria Psicologia. Em, 1973, nossa entrevistada ingressou na HEM durante o dia e à noite cursava Psicologia em uma faculdade particular.

No curso de formação de professores, Maria Aparecida relatou que a disciplina mais difícil foi a Matemática, pois sua professora era autoritária e não havia uma relação afetiva com os alunos. Ela salientou que sempre teve dificuldade em se relacionar com pessoas desse perfil, e, conseqüentemente, a Matemática foi a disciplina que menos teve prazer em estudar. Maria Aparecida disse acreditar e apostar na relação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

A Matemática precisa de um olhar diferenciado, pois ela é deslumbrante e as coisas se encaixam. Quando aprendi a usar o ábaco, entendi que a Matemática é tudo mesmo, penso que, no meu tempo de escola, não teria sofrido tanto. O legal é aprender feliz ao mesmo tempo, porque “aprendi” sofrendo, era algo que eu não conseguia entender e não tinha a sintonia do professor. (Narrativa de Maria Aparecida Rodero; In: SILVA, 2015, p. 85).

Sobre a formação no Magistério, ela salientou que, considerando ser uma proposta educacional oferecida naquela época, o curso foi viável, pois possibilitava conhecer e entender

³² Em 1951 havia 546 (primeiro e segundo ciclos), sendo que destas, 258 escolas estavam concentradas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto que os Estados de Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte contavam com duas escolas apenas em cada Estado. No Estado de São Paulo havia 125 escolas em 1951, elevando-se para 272 em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais. Quanto às matrículas em todo o país, foram registradas um total de 27.148 em 1945 e de 347.873 em 1970. (TANURI, 2000).

o funcionamento da sala de aula, a postura de um professor e que os estágios a propiciaram a vivência do trabalho docente em sala de aula.

Na HEM houve uma redução das disciplinas de caráter pedagógico, específicas para formação de professores que atuavam no 1º grau. Houve uma rápida implantação de conteúdos marcada pela desarticulação do currículo e pelos usos inadequados dos problemas educacionais do país. Aliada a estas questões, a ausência de preocupação com a aprendizagem das crianças e, sobretudo, com áreas específicas do ensino como a Alfabetização, iniciação à Matemática, Estudos Sociais e questões de desenvolvimento infantil: “a Habilitação Magistério é um curso com conteúdos rarefeitos, e formação idem. O que tem feito, em geral, é suprir as carências de formação de 1º grau. Não oferece nem formação geral nem base para sólida formação profissional”³³.

Satiko trabalhou por pouco tempo na HEM com a disciplina de Didática Geral e relatou sobre a diminuição da carga horária e os estágios³⁴ em relação à sua formação no Curso Normal. Para ela, o curso noturno de habilitação para o magistério não se caracterizava em formação docente, pois a maioria dos alunos trabalhava o dia todo e não tinha tempo de realizar os estágios. Nessa mesma direção, Arnoni relata que a maioria das HEM foram ofertadas em cursos noturnos a partir de certo momento e, segundo ele, não se compara com um curso diurno como foi sua formação no Curso Normal. Ele pondera que houve uma época em que a formação de professores era muito precária, mas que atualmente este fato se expande para os demais cursos, especificamente pelo ingresso do aluno em nível superior. Desta forma, o aluno não obtém uma formação sólida na Educação Básica e vai para a faculdade com deficiências graves, não dando conta de acompanhar as discussões em sala de aula.

Vale registrar que a formação de professores em nível secundário tinha a responsabilidade das escolas onde ela se dava, ao preencher a parte diversificada do currículo. Verificou-se, por isso, “uma pulverização de disciplinas ao sabor do professor disponível na escola, e não em função de um plano de formação, o que contribuiu para uma dispersão ainda

³³ CANDAU, V. M. Revitalização do Curso Normal. In: Anais da IV Conferência Brasileira de Educação, Goiânia, n.1, p. 502-508, 1986b. In: Pimenta (2012, p. 69).

³⁴ Outro ponto crítico deste curso foram os estágios, pois o seu controle era precário, baseando-se em apenas observação de aulas, não havia acompanhamento de um supervisor na maioria das escolas, ou seja, esta prática era centrada, sobretudo, nos relatórios bimestrais ou semestrais. “O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde sua instituição”. Esta situação intensificou-se justamente pelo crescente número de implantação de cursos de Magistério em nível médio com funcionamento em período noturno. (GATTI, 1997, p. 42-44).

maior na formação dos jovens docentes”³⁵. Outro impasse nesta direção foi a possibilidade de estudantes de outras habilitações do 2º grau se matricularem na última série da habilitação para o Magistério. Com esta possibilidade o estudante fazia, em apenas um ano, todo o conteúdo do curso. Este aspecto evidenciou “o aligeiramento deste ensino, pois, neste tempo, é praticamente impossível dar a estes alunos um mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente em nível de 1ª a 4ª série”³⁶.

Satiko argumentou que a HEM perdeu sua especificidade que era a de formar professores, pois o docente que atuava de 5ª a 8ª séries e no Ensino Colegial era o mesmo que atuava na HEM e não tinha formação específica para ministrar disciplinas de metodologia, pois não tinha experiência no Ensino Primário. Dessa forma,

[...] a Habilitação Magistério descaracterizou a identidade do Curso Normal de formar professores primários. Os seus alunos e professores não têm clareza de que se trata de um ensino profissionalizante para o magistério das séries iniciais. A organização e o funcionamento da habilitação também refletem essa falta de clareza. (CANDAU, 1986) In: (PIMENTA, 2012, p. 69).

Assim, ao ignorar os problemas da formação de professores, a Lei ceifou o movimento que delineava a retomada da especificidade do ensino Normal, no sentido de um novo Ensino Primário que primava por sua extensão diante da ambiguidade de sua demanda. Também ceifou o movimento que iniciava uma cobrança da Universidade como instituição formadora de professores para o ensino de 1º e 2º graus. O movimento de criação e expansão das faculdades particulares e isoladas privilegiou a oferta de cursos de formação de professores, mas não ensejou uma relação com a realidade do ensino em discussão. Estes, “eram na verdade, fábricas de diplomas, com funcionamento precário”³⁷.

Portanto, a “Lei n. 5.692/71 provocou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real”³⁸. Contudo, quando tais questões são consideradas não se imputam à lei a responsabilidade “pelo estrago em si”, já que ela foi elaborada em um dado período histórico da sociedade, representado pelos interesses dominantes. “Assim é importante ressaltar que a legislação educacional não determina por si só uma nova visão de educação,

³⁵ (GATTI, 1997, p. 44-45).

³⁶ (*Ibidem*).

³⁷ (PIMENTA, 2012, p. 66).

³⁸ (*Idem*).

nem uma nova postura educativa. Ela representa, antes de mais nada, o registro do pensamento vigente num determinado momento histórico, mesmo não se efetivando na sala de aula”³⁹.

A mudança das Leis⁴⁰ passa de uma linha liberal para uma linha tecnicista, visando os interesses atendidos com os acordos MEC-USAID⁴¹, isolando a educação dos contextos social e político para centrar-se na racionalidade, eficácia e produtividade⁴². Deste modo, para angariar o desenvolvimento do país, a educação voltou-se para o “espírito do desenvolvimento, inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’”⁴³.

Com todas essas nuances, polêmicas e discussões por conta da formação de professores em nível médio, provocada pela profissionalização do curso com a LDB de 1971, alguns movimentos emergiram em busca de propostas renovadoras para a formação de professores⁴⁴. Tais fatores encadearam dois grandes movimentos: o de revitalização do ensino Normal e o de reformulação do curso de Pedagogia. Estes movimentos foram englobados em 1990 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). O primeiro movimento em especial, tomou forç a, sobretudo nos canais de expressão, por meio do MEC e de Secretarias de Educação. “Houve, inclusive, a possibilidade legal de serem feitas modificações na estrutura da Habilitação Magistério com a Lei n. 7.044/82”⁴⁵.

Nesses termos, “O advento da Lei n  7.044/82, acabando com a obrigatoriedade da profissionalização, não alterou o quadro existente, persistindo o mesmo panorama dos cursos de formação de professores para o ensino das séries iniciais do 1  grau”⁴⁶. Esta lei substituiu a “qualificação para o trabalho” para a “preparação para o trabalho”.

³⁹ (CAVALCANTE, 1994, p. 50).

⁴⁰ 4.024/61 para 5.540/68 e 5.692/71.

⁴¹ “No caso brasileiro o apoio veio por meio dos acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana Agency for International Development (USAID). Entre 1964 a 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as **marcas** da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão”. (HILSDORF, 2011, p. 124 – grifo do autor). Mais informações *in*: ROMANELLI (2010) e GHIRALDELLI JÚNIOR (1992).

⁴² (HILSDORF, 2011).

⁴³ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 131).

⁴⁴ (PIMENTA, 2012).

⁴⁵ (PIMENTA, 2012, p. 68).

⁴⁶ (CAVALCANTE, 1994, p. 49).

Algumas considerações

A historiografia feita a partir das fontes orais é composta por uma multiplicidade de pontos de vista onde a parcialidade do colaborador produz seus discursos. A História Oral na Educação Matemática é uma metodologia de pesquisa potente para compreendermos os aspectos para a produção de conhecimento histórico e a partir das narrativas de nossos depoentes podemos entender os modos pelos quais eles atribuem significados às suas histórias de vida, como eles dão sentido à formação de professores e às suas práticas, produzindo cenários possíveis para compreendermos as culturas de educação matemática brasileiras. Neste sentido, suas narrativas são fontes (historiográficas) passíveis de compor uma história da educação matemática e, que ainda, os aspectos da formação familiar e infância nos dizem muito sobre os modos como esses colaboradores vão compondo a educação em suas narrativas.

As narrativas de nossos entrevistados reiteraram que as HEM descaracterizaram a proposta do Curso Normal de formar professores primários, em função de sua nova estrutura associada ao 2º grau e ao crescimento dos cursos ofertados nas escolas estaduais no período noturno. No que tange às disciplinas relativas à Didática do Ensino de Matemática, evidencia-se que esta formação também perdeu o caráter de discussão sobre materiais, métodos e práticas de ensino em estágios supervisionados ao longo dos anos do curso, características do Curso Normal, quando passou a ser de caráter profissionalizante mais geral, discutida junto com outras disciplinas, e no último ano do curso na HEM.

Referências

- CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- GARNICA, A. V. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 68-92, 2018.
- GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. 1. ed. Curitiba (PR): Appris, 2014. 331p.
- GARNICA, A. V. M. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **BOLEMA**, Rio Claro, SP. V. 23, n.35, p. 75-100, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras, São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: Um exame da década de 1960. Rio Claro, 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história**: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN). Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**/ [tradução Ricardo Santhiago] –São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. Revisão Técnica: Dea Ribeiro Fenelon. **Projeto História**, São Paulo, (14), fev., 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, M. S. **Sobre a Formação de Professores das Séries Iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2015.

SOUZA, D. B. F. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM**: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (1992-2005). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

SOUZA, L. A. Um Grupo Escolar, um olhar sobre a formação de professores. In: GARNICA, A. V. M. (Org.) **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, 2000.

Submetido em Junho de 2019

Aprovado em Setembro de 2019