

**UM ESBOÇO SOBRE UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA EM CUIABÁ (1960-1980)**

Bruna Camila Both, Ivete Maria Baraldi

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente trabalho pretende abordar um aspecto do processo de formação de professores de matemática em Cuiabá, Mato Grosso, nas cercanias da implantação do primeiro curso superior em matemática naquela região, ocorrido em 1972 na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Trata-se de parte de uma pesquisa qualitativa utilizando a História Oral como metodologia de investigação, bem como fontes escritas disponíveis, cujo objetivo é elaborar uma narrativa histórica sobre esse aspecto da Educação Matemática na região de Cuiabá, no período de 1960-1980. Por meio das entrevistas já realizadas, poderemos mostrar que o curso da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), posteriormente COPEs (Curso de Orientação para Professores de Exame de Suficiência), que iniciou seus trabalhos em 1967, visando qualificar os professores em atuação na rede pública de ensino, surgiu como possibilidade de formação de professores (de matemática). Ainda, nessa oportunidade, destacamos que muitas mudanças ocorreram no cenário educacional mato-grossense, mais especificamente em Cuiabá. A formação superior para professores de matemática se instalou nesta cidade em 1968, por meio do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá – ICLC, mas de fato se concretizou pela criação da UFMT. Também, notou-se que a falta de professores licenciados começou a ser reduzida (mas não completamente, pois ainda hoje em muitas escolas do estado faltam professores nessa posição) após a implantação da UFMT, sendo que, muitos dos alunos das primeiras turmas, também, passaram a ser professores da Universidade assim que colavam grau. Palavras-chave: Universidade Federal de Mato Grosso. História Oral. Educação Matemática.

UM ESBOÇO SOBRE UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CUIABÁ (1960-1980)

Bruna Camila Both. Unesp, Rio Claro; Ivete Maria Baraldi. Unesp, Bauru. CAPES.

Introdução

Nos últimos tempos a formação de professores vem ganhando destaque e sendo foco de diversos trabalhos acadêmicos, o que possibilita reflexões acerca, entre outros, da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem, bem como do processo de formação inicial dos docentes nas diversas regiões do Brasil.

Gama (2009) ressalta que, para “avançar na qualidade do ensino-aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos, há de se conhecer e repensar princípios necessários para o desenvolvimento profissional” (p. 102). Assim, surge à necessidade de nos voltarmos à compreensão de como ocorrem os processos de formação docente.

Este trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, visa mostrar algumas considerações sobre a formação de professores de matemática, nas cercanias da criação do primeiro curso superior do estado do Mato Grosso, instalado na capital Cuiabá.

O interesse em trabalhar com este tema decorre de nossa experiência como docente, desde os primeiros anos da graduação, quando foi possível perceber grandes diferenças na formação dos professores, principalmente quando observava as metodologias utilizadas por professores formados há mais tempo e os recém-formados.

Aliado a isso, pudemos ter acesso a diversos estudos e pesquisas que enfocam o processo de formação de professores que ensinam matemática, apontando desafios e possibilidades, metodologias de ensino, práticas pedagógicas e saberes docentes muito diferentes.

Dessa forma, nossos estudos e experiências pessoais foram despertando curiosidade a respeito de como se dava e como ocorre atualmente a formação dos professores de matemática no estado de Mato Grosso. É preciso esclarecer que a primeira autora do trabalho é nascida e criada no estado em questão.

Nas buscas iniciais sobre pesquisas relacionadas ao tema não foram encontrados trabalhos que abordam a formação de professores de matemática em Cuiabá em torno da década de 1970, período de criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sendo assim, este trabalho de pesquisa se justifica devido a essa falta de trabalhos nessa perspectiva.

Cumprir lembrar que este trabalho encontra-se inserido dentro de um projeto maior do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), no qual se visa mapear a

formação de professores de matemática no país. Com relação a esse mapeamento Garnica e Souza (2012) destacam que ele é entendido

como o traçado de uma configuração aberta, uma possibilidade de reescritura das condições em que ocorreu essa formação, dos modos com que se deu a atuação desses professores, do como se apropriavam dos materiais didáticos, seguiam ou subvertiam as legislações vigentes (p. 111).

O GHOEM, acima apresentado, trata-se de um grupo de pesquisa interinstitucional que abrange profissionais de diversos estados brasileiros e que, frequentemente, se valem da metodologia da História Oral em suas pesquisas, uma História Oral que não é a da Sociologia, nem a da História, da Antropologia ou dos Estudos Culturais, mas uma metodologia portadora de características próprias da Educação Matemática, moldada a partir de interlocuções com diversas áreas do conhecimento, e apropriação de elementos surgidos no decorrer destes diálogos (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

Metodologia

Na tentativa de concretizar o objetivo da pesquisa mobilizamos como procedimento metodológico a História Oral. Sua utilização, no entanto, não impede o uso de outras fontes, como nos alerta Martins-Salandim (2012):

os registros de memória disparam um processo historiográfico que para constituir-se plenamente como tal exige o cotejamento dessas fontes com outras, de diversas naturezas, e requer um suporte narrativo próprio, concatenado, coerente, reconhecível aos que escrevem história. (p. 58)

O processo historiográfico disparado pela constituição de fontes orais é organizado a partir de entrevistas. Após as entrevistas, inicia-se a transcrição, que é a passagem da gravação oral para o escrito. Finalizada esta etapa, dá-se a textualização, fase na qual as perguntas e possíveis intervenções do pesquisador são agregadas às respostas, a entrevista é cronologicamente refeita, tornando-a mais fluente e livre dos vícios da oralidade. Ao término desta, o colaborador deverá legitimar o texto autorizando (ou não) sua total publicação e divulgação: trata-se, então, da conferência, por parte do entrevistado, da transcrição e textualização, um trabalho a ser feito em conjunto com o entrevistador, podendo também ser um trabalho solitário do colaborador. Ao final, o depoente assina uma carta de cessão, cujos termos são integralmente respeitados e dizem respeito à utilização dos textos legitimados pelo depoente.

Finalizada as três etapas da entrevista, falta o “arremate” do trabalho: por meio de uma análise que mobiliza referenciais teóricos, busca-se atingir os objetivos propostos. Assim, analisar é, conforme Garnica (2003, p. 34), “esquadrinhar as múltiplas perspectivas que, no caso da História Oral, os depoimentos permitem perceber. É

retraçar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece”. Podemos entender esse momento como o de identificar tendências ou evidências. Ou ainda, conforme Martins-Salandim (2012) efetuar uma “análise de singularidades”.

Nesse processo, as fontes escritas trabalham em auxílio da oralidade, elas permitem embasamento sobre o tema, aquisição de uma base teórica para a construção do roteiro da entrevista, bem como para o bom êxito e intervenções que venham a surgir nesta. Dos documentos, registros escritos, também, surgem questionamentos que não podem ser respondidos pelos próprios, neste momento, as entrevistas e as narrativas construídas permitem ampliar os dados que já se encontravam disponíveis. Da mesma forma, nas entrevistas poderão surgir questões que exigirão um retorno aos registros teóricos para melhor compreensão de informações específicas. Dessa forma, as fontes orais e escritas caminham juntas desde a aquisição da base de conhecimento para a realização do trabalho, perpassando as textualizações, chegando à análise dos dados.

Como colaboradores para nossa pesquisa tivemos professores e alunos da primeira turma de matemática da UFMT, aluna do ICLC (Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá), primeiro chefe do departamento de matemática da UFMT, estudiosos e professores que de alguma forma estiveram envolvidos nesse processo. Já foram realizadas oito entrevistas, as quais se encontram em processo de transcrição e textualização.

Por meio dessas narrativas e dos materiais escritos encontrados pretendemos, então, esboçar uma compreensão acerca da formação dos professores de matemática nos anos de 1960 a 1980.

O estado de Mato Grosso

Mato Grosso antes de sua divisão territorial, em 1977, era composto por noventa e três municípios e 1.231.549 km². Por ser um estado de grande dimensão territorial muitas eram as disputas políticas entre sul e norte, alegando-se pelos primeiros que um governador não conseguia governar sozinho um estado daquele tamanho. Assim, desde a década de 1930 os sul-mato-grossenses já manifestavam interesse pela separação (Siqueira, 2002). Abaixo, na Figura 1, é apresentado um mapa do estado antes e após sua divisão.

Figura 1: Mapa do estado de Mato Grosso antes e após divisão territorial



Fonte: <http://www.slideshare.net/Edenilson/diviso-de-mato-grosso>¹

Após a divisão, Mato Grosso iniciou um processo de incentivo à migração e aumento da autoestima da população e, em menos de quatro anos, vinte novos municípios foram emancipados e melhorias começaram a ser feitas.

Desse período aos dias atuais, muitas transformações permearam este estado, que continua grande em sua dimensão territorial, 903.329,700 km², dividido, atualmente, em 141 municípios, com população de 3.035.122 habitantes e densidade demográfica de 3,36 hab/km². Sua capital, Cuiabá, possui 551.098 habitantes, com uma extensão territorial de 3.362,755 km² e densidade demográfica de 163,88 hab/km² (Censo 2010).

Na Figura 2 abaixo, é possível uma visualização da localização do Estado em relação ao nosso país, bem como a da capital Cuiabá, local de interesse específico de nosso estudo, quanto sua disposição no estado.

Figura 2: Mapa do Brasil e do Mato Grosso



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=mt>

O ensino superior em Mato Grosso

O descaso pela educação e formação de professores no estado de Mato Grosso se manteve por longo período, sendo decorrente de circunstâncias que marcaram a trajetória do estado desde a criação da Capitania de Mato Grosso, em 1748, até a década de 1980 (SILVA, 1997). No século XIX e início do século XX, a educação era vista como desnecessária, pois a economia era fruto de trabalho extremamente rudimentar. Citando palavras de Leite (1970 apud Silva, 1997, p. 114) a “instrução na província, no período colonial e imperial, não foi além digamos da fase inicial de preparação”.

Em torno da década de 1870 surgem as primeiras ideias de se habilitar professores, no entanto, neste período, a preocupação estava voltada para o fato destes não compreenderem o método que deviam colocar em prática, pois sem instrução, só sabiam ensinar repetindo o que haviam aprendido. Em 1874, por meio da Lei Provincial número 13, de 9 de julho, determina-se a criação do Curso Normal na Província de Mato Grosso visando formação aos professores do primário. Em 1879, através da lei número 536 implanta-se o Liceu Cuiabano, que passou a ofertar dois cursos, um Normal, que habilitava professores do primário, e um segundo Curso de Línguas e Ciências Preparatórias, que auxiliava aos que buscavam seguir estudos a nível superior e conferia

título de Bacharel em Ciências e Letras, o que os permitia atuar como professores em instituições de nível secundário (GONZALES, 2011).

Mas, apesar disso, até a década de 1950, as diversas reformas ocorridas no campo educacional aparecem como meros paliativos, sendo que, em 1961, ainda não existiam, no estado, escolas superiores para a formação de professores.

Em 1963 é criado o Centro de Aperfeiçoamento e Treinamento do Magistério e o primeiro curso de Supervisores, visando habilitar os leigos que, dedicados ao magistério, atuavam como professores, sendo que estes totalizavam mais de 60% dos docentes estaduais.

Por meio da lei nº 1754, em 1966, cria-se o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC), ofertando os curso de Matemática, História Natural, Geografia e Letras, posteriormente oferecendo também cursos de Química, Física e Pedagogia. Tal instituto visava formar professores aptos para trabalharem com o segundo grau, atual Ensino Médio. Apesar de possibilitar os cursos acima ressaltados, inicialmente o ICLC ainda não era considerado uma casa de ensino superior. E como era a formação dos professores que ali atuavam?

A reforma universitária de 1968 desencadeia na formulação da lei nº 5540/68, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média. O ICLC, baseado nesta reforma universitária, instituiu o sistema departamental na instituição. Cabe ressaltar que uma das finalidades deste instituto era “criar e desenvolver o espírito universitário em Mato Grosso” (DORILEO, 1981, p.7).

O Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá era composto pelas Faculdade de Educação, Economia e Engenharia Civil, por Departamentos e o Colégio Universitário. Seu primeiro concurso vestibular unificado se deu em 20 de janeiro de 1968 (DORILEO, 1981, p.8).

Após a reforma universitária cria-se, em 10 de dezembro de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que incorpora a Faculdade de Direito de Cuiabá (considerado o primeiro estabelecimento de ensino superior do estado) e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, levando consigo seus professores.

A UFMT surge, segundo Silva (1997), como uma resposta às reivindicações populares, por melhores oportunidades educacionais. Assim, é criada em caráter de urgência, carente de um prévio e consistente planejamento, o que é reforçado por Gianezini (2012): “não havia tempo suficiente para discutir e planejar o que era necessário fazer, motivo pelo qual esta fase ficou conhecida como fase de fazejamento”.

Essa Universidade, após sua implantação, ao final de 1970, inicia seus primeiros cursos em 1971 e 1972: Direito, Economia, Engenharia, Pedagogia, Letras, Geografia, História Natural, Matemática, Serviço Social, Física, Química e Ciências Contábeis.

Até 1988, a UFMT era a única provedora de Educação Superior no estado. Desde então surgiram outras, especialmente no setor privado. Em 2005, o setor público era representado por cinco instituições superiores, e o privado por cinquenta e uma. No estado apenas as universidades públicas estão credenciadas a ofertarem cursos de pós-graduação *strictu sensu*, a UFMT oferece dezessete cursos (dezesseis de mestrado e um de doutorado) e a UNEMAT² oferta dois cursos de mestrado.

Desde sua criação até os presentes dias, muitas mudanças ocorreram: implantaram-se novos cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação; abriram-se três novos campi: Rondonópolis (sul do estado), Médio Araguaia (leste), Sinop (norte). A expansão qualitativa e quantitativa da UFMT faz dela a mais abrangente instituição de ensino superior no estado, atendendo a todas as regiões do mesmo, especialmente por meio de polos de formação à distância. Tanto a criação dos campi, quanto o ensino EAD (Educação Aberta e a Distância) são buscas de interiorização, de levar formação superior aos diversos pontos do estado.

A ideia de ofertar cursos de formação a distância tem seu início no ano de 1992, visando formar professores em serviço que não dispunham de formação em nível superior. O NEAD (Núcleo de Educação Aberta e a Distância) iniciou sua atuação ofertando cursos de Pedagogia. Após a verificação dos resultados positivos obtidos com tal, passou a oferecer, também, cursos nas áreas de Administração e Ciências Naturais e Matemática. Atualmente a UFMT, no sistema de modalidade à distância, oferece cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e extensão, atendendo a cinco mil estudantes em trinta e um polos (informações retiradas do site: <www.ufmt.br>).

É possível, portanto, perceber que a formação de professores de Matemática sofreu grandes transformações com o passar do tempo, sendo que essas mudanças não ficaram apenas no passado, mas continuam ocorrendo até os presentes dias. Atualmente, tem-se a visão de que a “construção” do professor é contínua, ocorrendo desde o início de sua graduação, ou até mesmo antes disto e não terminando na colação de grau, mas, perpetuando por toda sua vida docente. Como afirmado por Perez (2005, p. 261), “a formação inicial não deve gerar produtos acabados, mas, sim, deve ser encarada como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional”³.

Cumprir lembrar que, ainda, existem pontos a serem conhecidos nesse processo de formação docente de matemática, permitindo uma visão sobre esta, fornecida a partir de participantes deste processo. Não visamos, no entanto, nesta pesquisa, esgotar todas as

possibilidades de compreensão dessa história, que sempre poderá ser retomada, complementada, revista e reeditada por quem quer que se dedique a tomar como tema a formação de professores no estado do Mato Grosso.

Considerações

Como mencionado anteriormente, muitas mudanças ocorreram no cenário educacional mato-grossense, mais especificamente em Cuiabá. A formação superior para professores de matemática se instalou nesta cidade em 1968, por meio do ICLC, mas de fato se concretizou pela criação da UFMT, na qual o curso foi reconhecido. No entanto, qual era a formação dos professores que atuaram nesses primeiros cursos?

Alguns apontamentos já começaram a surgir a partir das entrevistas realizadas, como o curso da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), posteriormente COPES (Curso de Orientação para Professores de Exame de Suficiência), que iniciou seus trabalhos em 1967, visando qualificar os professores em atuação na rede pública de ensino. Já foi possível perceber a grande escassez de professores formados em matemática no período, sendo que para as primeiras turmas de licenciatura não havia nenhum professor graduado em matemática.

Essa falta de professores licenciados começou a ser suprida (mas não completamente, pois ainda hoje em muitas escolas do estado faltam professores nessa posição) após a implantação da UFMT, sendo que, muitos dos alunos das primeiras turmas, também, passaram a ser professores da Universidade assim que colavam grau.

Pretendemos avançar em nossos estudos, logo imaginamos que até a data da apresentação deste, considerações mais aprofundadas serão possíveis.

Referências

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 241 f. Tese (Doutorado) – UNESP, Rio Claro, 2003.

CENSO 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em 25 set.12.

DORILEO, B. P. Raízes da Universidade de Mato Grosso: ano X. In: **Universidade: Revista da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá, nº1, p. 5-14, 1981.

GAMA, R. P. Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre pesquisas acadêmicas brasileiras. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática.** Campinas: Mercado de Letras, p.101-123, 2009.

GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. In: **Zetetiké.** Campinas: FE/CEMPEM, 2003, v.11, n.19, p. 9-55.

GARNICA, A.V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema** (Rio Claro), n°41, p. 213- 250, 2011.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de história da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GIANEZINI, Q. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT): alianças e tensões em prol de uma instituição na Amazônia Legal Brasileira. **Anais do IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPED Sul)**. 2012.

GONZALES, K. G. **Elementos históricos da educação matemática no contexto do Mato Grosso**: Uma análise de práticas do professor Firmo José Rodrigues (1920-1930). 2011. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

MAPA MATO GROSSO. Disponível em <www.slideshare.net/Edenilson/diviso-de-mato-grosso> Acesso em 02 nov.13.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

PEREZ, G. Prática reflexiva do professor de matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2ed. São Paulo: Cortez, p. 250-263, 2005.

SILVA, C. A. C. A Formação do Professor Matogrossense – considerações históricas preliminares. **Coletâneas do Nosso Tempo** (Rondonópolis), n° 01, p. 114-125, 1997.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

UFMT. Disponível em <www.ufmt.br> Acesso em 25 set. 12.

UNEMAT. Disponível em <www.novoportal.unemat.br> Acesso em 05 out.12.

Notas:

1. O mapa sofreu pequenas alterações, realizadas pelas autoras deste trabalho.
2. UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso. Presente em 108, dos 141, municípios mato-grossenses, possui 11 campi e 15 núcleos pedagógicos. Atende acerca de 15 mil acadêmicos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas, 49 especializações e 2 mestrados institucionais. Informações retiradas de <www.novoportal.unemat.br>.
3. Nos trabalhos do GHOEM entende-se a formação docente como algo contínuo, que não ocorre apenas por meio das aulas da graduação (quando isso é possível), iniciando muito antes de seu ingresso na universidade e não

terminando em sua colação de grau, sendo fruto especialmente do desejo de se formar educador e de seu desenvolvimento profissional. No trabalho de Baraldi (2003), por exemplo, percebe-se que a formação de professores se deu a partir da prática na sala de aula e que foram criados mecanismos apenas para formalizar essa prática, para cumprir as exigências da lei.