

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**ANA MARIA DE ALMEIDA**

**HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA:  
ALINHAVOS EM UM PROJETO DE MAPEAMENTO**

**Campo Grande – MS  
2023**

Almeida, Ana Maria.

Histórias de formação de professores de matemática: alinhavos em um projeto de mapeamento/ Ana Maria de Almeida – Campo Grande, MS: UFMS, 2023. f .287; 30 cm.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luzia Aparecida de Souza.

Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGEdumat. – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.

Mapeamento da Formação de Professores de Matemática; GHOEM; HEMEP; Cursos Emergenciais; Colonialidade de Poder. Almeida, Ana Maria. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Histórias de formação de professores de matemática: alinhavos em um projeto de mapeamento.

**Histórias de formação de professores de matemática: alinhavos em um projeto de mapeamento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutorado em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza

**Campo Grande – MS  
2023**

**ANA MARIA DE ALMEIDA**

## **Histórias de formação de professores de matemática: alinhavos em um projeto de mapeamento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutorado/ em Educação Matemática.

Defendida e aprovada no dia 01 de março de 2023

### **BANCA EXAMINADORA**

Doutoranda: Ana Maria de Almeida  
Orientadora: Luzia Aparecida de Souza  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva  
Examinador (a) Interno (a)  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Déa Nunes Fernandes  
Examinador (a) Externo (a)  
Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes  
Examinador (a) Externo (a)  
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes  
Examinador (a) Externo (a)  
Instituição: Universidade Cesumar - UNICESUMAR

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho em memória do meu irmão Clóvis e da tia Lindorfa, que nos deixaram durante esse percurso de estudos, mas permanecem vivos em forma de lembranças.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pela compreensão nas ausências durante esses anos de estudo aos finais de semana e feriados em que tive que me dedicar às leituras e escrita. Deixo ainda meus sinceros agradecimentos aos amigos da Divisão de Tecnologia – DITEC/SEMED, meu local de trabalho, pelo apoio nos momentos que tive que conciliar estudo e atividades laborais. Aos colegas de estudos, alunos e professores do Grupo HEMEP que me auxiliaram em diversos momentos nas discussões teóricas e apresentações de trabalhos de pesquisas, direta ou indiretamente nessa jornada de aprendizado.

Especialmente à Profa. Luzia Aparecida de Souza que soube a hora de me deixar em silêncio quando mais precisei, dos diálogos e indicações de caminhos a seguir durante a pesquisa, e até mesmo do momento de exigir um texto quando eu consegui colocar as ideias que aqui apresento. Profa. Carla Regina Mariano da Silva, Filipe Fernandes, Marcelo Bezerra de Moraes, Profa. Nelagley Marques, meus agradecimentos pelas muitas contribuições no momento da qualificação, inúmeras delas articuladas nesse texto final. À Profa. Déa Nunes Fernandes, por aceitar fazer parte dessa banca e contribuir com novas discussões na ocasião da defesa desta tese.

Deixo ainda minha gratidão aos amigos da minha turma de doutorado: Ricardo, Rosane, Dayane, Cristiano, Marizete, Liana e Greize, amigos que levarei para a vida. Nesse grupo me senti acolhida, sempre trocamos leituras, apoio nos enfrentamentos pessoais em diferentes momentos nesses anos.

A colonialidade de poder representa uma guerra de violência, destruição e eliminação, uma guerra epistêmica [...] Com o colonialismo e a colonialidade vieram a resistência e a recusa. A decolonialidade necessariamente segue, deriva e responde à colonialidade e ao processo e condição colonial em curso. É uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por sujeitos colonizados e parcializados – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões e pelas possibilidades de um outro.

Walter D. Mignolo

## RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa, para a obtenção do título de doutorado, com o objetivo de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática, com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil. Quanto às fontes de estudo, utilizamos 11 teses e 9 dissertações, produzidas por pesquisadores membros dos Grupos de pesquisa Grupo História Oral e Educação Matemática - GHOEM de 2002 a 2018, e Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa – HEMEP de 2011 a 2018. Nos movimentos de análise contamos com a colaboração de discussões históricas sobre o contexto educacional e do âmbito político/econômico, leis e resoluções, de modo a evidenciar vestígios da colonialidade de poder que atravessaram/atravessam e conduziram os contextos de produção dos cursos de formação de professores de Matemática. Quanto à metodologia, buscamos abordagem qualitativa que permite o envolvimento do pesquisador, que se constitui em trajetória, enquanto constrói sua pesquisa. Sendo assim, defendemos o exercício de pesquisar, que se assemelha ao do cartógrafo, que vai criando seu traçado em percurso de pesquisa enquanto se constitui em uma tentativa de descolonizar seus conhecimentos. A partir dessas concepções essa proposta pretende constituir mais uma peça, no projeto de mapeamento da formação de professores, que ensinam e ensinaram Matemática no Brasil, um trabalho que vem sendo desenvolvido por esses dois grupos de pesquisa.

**Palavras-chave:** Mapeamento da Formação de Professores de Matemática; GHOEM; HEMEP; Cursos Emergenciais; Colonialidade de Poder.



## ABSTRACT

This work refers to the research to obtain the title of doctor, with the objective of mobilizing and analyzing the research on the mapping project of teacher training courses that teach mathematics, with a view to exploring marks and lines of force in movements politicians in Brazil. The study sources, we used 11 theses and 9 dissertations, produced by researchers members of the research groups of the Oral History and Mathematics Education Group - GHOEM from 2002 to 2018, and the Research Group History of Mathematics Education at HEMEP - HEMEP from 2011 to 2018. The movements of analysis, we count on the collaboration of historical discussions about the educational context political/economic scope, laws and resolutions, in order to evidence traces of the coloniality of power that crossed/crossed and naturally led the production the productions of courses of training mathematics teachers. About the methodology, a qualitative approach we pursue, which involvement of the researcher constitutes in the trajectory, in the construction of their research. Therefore, we defend the exercise of researcher similar to that of the cartographer, who creates his path in the course of the research while constituting an attempt to decolonize his knowledge. From these conceptions, this proposal intends to constitute with another piece, in the project of mapping the formation of teachers, who teach and teach Mathematics in Brazil, a work that has been developed by these two research groups.

**Keywords:** Mapping of Mathematics Teacher Training; GHOEM; HEMEP; Emergency Courses; Coloniality of Power.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise.....	38
Quadro 2: Trajetória de construção dos acordos brasileiros com a Usaid.....	175
Tabela 1: Leis e decretos mencionados nas teses e dissertações analisadas.....	234
Tabela 2: Títulos de Cursos, oficiais ou não, mencionados pelos pesquisadores dos Estudos analisados.....	235
Tabela 3: Leis e decretos citados pelos autores dos trabalhos analisados.....	236

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRES	Associação Brasileira de Estágios
ADUFMAT	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso
BB	Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	<i>Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento</i>
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CADES	Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPMEM	Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio
CAPRE	Comissão de Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico
CCT	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CECINE	Centro de Ensino de Ciências
CECINE	Centro de Ensino de Ciências do Nordeste
CECISP	Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMA	Centro Educacional do Maranhão
CEMAT	Subprograma de Ciência e Engenharia de Materiais
CEPE	Centro de Treinamento e Pesquisas Educacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAMBE	Subprograma de Ciências Ambientais

CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
COEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COES	Cursos de Orientação para os Exames de Suficiência
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
COPEP	Curso de Orientação para Professores para os Exames de Suficiência
COSUPI	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CVSF	Comissão do Vale do São Francisco
DAAD	Serviço de Intercâmbio Acadêmico
DENOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
DES	Diretoria do Ensino Secundário
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAC	Escola Municipal Agrícola de Cassilândia
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas
EUA	Estados Unidos da América
FADAFI	Faculdade de Filosofia Dom Aquino
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUCMAT	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
FUNBECC	Fundação Brasileira para a Educação, Ciência e Cultura
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
FUNREI	Fundação Universidade Federal de São João Del Rei
GEEM	Grupo de Estudos do Ensino da Matemática
GHOEM	Grupo História Oral e Educação Matemática

GMD	Sociedade de Matemática e Processamento de Dados
GTM	Subprograma de Geociências e Tecnologia Mineral
HEMEP	Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa
HEMERA	sistemizador de textualizações criado pelo GHOEM
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEA	International Data & Economic Analysis
IM	Instituto de Matemática
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	<i>American Mathematical Society</i>
MDR	Ministério do Desenvolvimento Regional
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MMM	Movimento Matemática Moderna
<i>NSF</i>	<i>National Science Foundation</i>
OE	Orientador Educacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
PADCT	Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAPMEM	Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plataforma Parceiros pela Amazônia

PQD	Programa de Qualificação Docente
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PRIL	Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROEB	Programa e Formação de Professores para a Educação Básica
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROMULMEC	Projeto Multinacional para a Melhoria do Ensino de Matemática e Ciências
QEQ	Subprograma de Química e Engenharia Química
SBIO	Subprograma de Biotecnologia
SFA	Subprograma de Física Aplicada
SMSG	<i>School Mathematics Study Group</i>
SPEC	Subprograma Educação para a Ciência
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
TIB	Tecnologia Industrial Básica
TVR	Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná.

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNEMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
<i>USAID</i>	<i>United States Agency for International Development</i>
<i>USAID</i>	<i>International Development</i>
USC	Universidade do Sagrado Coração de Bauru.
USP -	Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE QUADROS E TABELAS .....</b>	<b>10</b>
<i>Entre a construção de uma pesquisa e um corpo de pesquisadora.....</i>	<i>17</i>
<i>Um lugar de fala e a constituição de uma pesquisadora .....</i>	<i>31</i>
QUADRO: 1 TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE .....	38
<i>Um mergulho nas histórias de formação de professores no contexto da Educação Matemática .....</i>	<i>46</i>
<i>Primeiro dia: Fórum de discussões - As formações que aparecem nas histórias narradas sobre a formação de professores de Matemática no Brasil .....</i>	<i>55</i>
<i>Produções, estruturas e organizações de cursos a serviço do mercado .....</i>	<i>71</i>
<i>Sistemas Três mais/menos Um e outros.....</i>	<i>96</i>
<b>A COLONIALIDADE IMPLEMENTADA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>123</b>
<i>Nas linhas da colonialidade: acordos .....</i>	<i>145</i>
QUADRO 2: TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DOS ACORDOS BRASILEIROS COM A USAID.....	175
<i>Uma trajetória de pesquisa .....</i>	<i>202</i>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>231</b>
CLIQUE AQUI E ACESE A TABELA COM OS 97 TRABALHOS DOS GRUPOS GHOEM E HEMEP.....	231
TABELA 1: LEIS E DECRETOS MENCIONADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS .....	234
TABELA 2: TÍTULOS DE CURSOS, OFICIAIS OU NÃO, MENCIONADOS PELOS PESQUISADORES DOS ESTUDOS ANALISADOS.....	235
CLIQUE AQUI E ACESE A TABELA COM OS 97 TRABALHOS DOS GRUPOS GHOEM E HEMEP.....	236
TABELA 3: LEIS E DECRETOS CITADOS PELOS AUTORES DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	236
<b>ANEXOS .....</b>	<b>256</b>
IMAGENS PRODUZIDAS PARA A PESQUISA.....	256
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>257</b>



## **Entre a construção de uma pesquisa e um corpo de pesquisadora**

Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Grada Kilomba

Altas horas da noite, dia 27 de novembro de 2020, após a participação de mais um evento de História da Educação Matemática, na cidade de Pancas-ES, uma viagem de ônibus para chegar ao aeroporto de Vitória-ES, agora sim, no avião. Enquanto aguardava a decolagem em retorno para casa, refletia como universo da pesquisa pode nos levar para “lugares” tão diversos. Ali mesmo, abri o computador para iniciar a escrita.

Para ativar a memória peguei o cronograma naquela sacola, recebido na ocasião do cadastramento do evento “Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática”.

Figura 1: Folder de divulgação do evento “Um mergulho nas histórias de formação de professores no contexto da Educação Matemática.

**CRONOGRAMA**

Faculdades Integradas de Pancas/ES - FIPE

26/11/2020	27/11/2020
<p><b>Local:</b> Centro de Convenções</p> <p><b>8:00 - 9:45</b> <b>Credenciamento</b></p> <p><b>9:45</b> <b>COFFEE BREAK</b></p> <p><b>10h - 12:00</b></p> <p><b>Palestra:</b> História da educação: um olhar para a formação de professores de matemática</p>	<p><b>Local:</b> Centro de Convenções</p> <p><b>8:00 - 9:45</b> <b>Credenciamento</b></p> <p><b>9:45</b> <b>COFFEE BREAK</b></p> <p><b>10:00 - 12:00</b></p> <p><b>Foruns de discussão:</b> Sistemas Três mais/menos Um e outros</p>
<p><b>Local:</b> Centro de Convenções</p> <p><b>13:30 - 14:40</b> <b>Oficinas</b></p> <p><b>14:45</b> <b>COFFEE BREAK</b></p> <p><b>15:00-17:00</b></p> <p><b>Foruns de discussão:</b> Produções, estruturas e organizações de cursos a serviço do mercado</p>	<p><b>Local:</b> Centro de Convenções</p> <p><b>13:30 - 14:45</b></p> <p><b>Foruns de discussão:</b> A colonialidade implementada nos processos de formação de professores</p> <p><b>14:45</b> <b>COFFEE BREAK</b></p> <p><b>15:00 -17:00</b></p> <p><b>Foruns de discussão:</b> Fórum de discussões: Nas linhas da colonialidade: acordos</p>
<p><b>Local:</b> Auditório</p> <p><b>19:30</b></p> <p><b>Mesa Redonda I</b> Projetos Globais Histórias locais</p>	<p><b>Local:</b> Centro de Convenções</p> <p><b>19:00</b> <b>Divulgação</b></p> <p><b>19:15</b></p> <p><b>Conferência de Encerramento</b></p>

**SOBRE O EVENTO**

A proposta consiste em reunir pesquisadores da História da Educação Matemática no sentido de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil, tenho mergulhado em leituras de trabalhos produzidos nesses dois grupos.

**Áreas temáticas:**

- História da Formação de Professores de Matemática
- A Colonialidade de Poder e as linhas de forças que atravessam a Educação Matemática
- Mapeamento da Formação de Professores de Matemática;

**Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática**

**Comissão Organizadora**

**Docentes**

Prof. Dra. Luzia Aparecida de Souza  
 Profa. Dra. Carla Regina Mariano  
 Profa. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes  
 Profa. Dra. Déa Nunes Fernandes  
 Prof. Dr. Filipe dos Santos Fernandes

**Discentes**

dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da Faculdades Integradas de Pancas/ES - FIPE

Faculdades Integradas de Pancas/ES - FIPE  
 Data: 26 e 27 de novembro de 2020.

**Horários:**

**Matutino**  
 Início as 8h  
 Intervalos: das 9h-45min as 10h  
 Palestra/Fórum de discussão: 10h as 12h  
 Almoço: 12h as 13h e 30 min

**Vespertino:**  
 Início as 13h e 30 min  
 Intervalos: das 15h as 15h 15min  
 Fórum de discussão: 15h 30 min

**Noturno**  
 Mesa Redonda/ Conferência de encerramento: 19h

Fonte: A autora

Ao olhar para aquele cronograma, rememorei discussões do evento sobre as seguintes questões que pretendo discutir nesse texto:

Devo discorrer sobre as linhas de força da colonialidade de poder que atravessam os processos de formação de professores que ensinam matemática, desde o início da história da formação de professores. Também poderia evidenciar a criação de cursos emergentes muito específicos, de acordo com as condições de cada lugar de produção. O interessante, é que ao olhar para esses processos de produção de cursos, que muitas vezes diferem das propostas originais, podemos percebê-los também como caminhos de inclusão, ainda que não fossem pensados para tato.

Em grande medida, esses cursos eram oferecidos para a população menos favorecida. Muitos de nós, que possivelmente não teríamos condições de ingressar em uma universidade, tivemos acesso a essas formações, buscando um espaço no mercado, para vencer, frente aos sistemas excludentes. Outra questão que achei latente nesse evento, ao olhar para a as pesquisas que tratam das formações emergentes, e, considerando entre outras fontes, as narrativas de

participantes desses processos, noto que esse tipo de pesquisa pode provocar fissuras no pensamento global, no sentido de trazer nossas histórias locais para quebrar padrões, ou até mesmo denunciar, que estão falidos.

Nesse sentido, os cursos emergenciais, são constituídos de modos específicos, mas estão autorizados nas brechas das leis. Outra coisa interessante para evidenciar, é que esses processos de formações baseados na carência e na urgência, não fazem parte do passado apenas. Estão presentes em nossos processos de formação atuais. Os cursos noturnos, Educação a Distância, Cursos de “capacitação de professores aos finais de Semana, também evidenciam a tentativa de seguir esse padrão.

Nessa mesma linha, as instituições parecem seguir numa tentativa de aproximação entre o curso emergente e o curso regular, um bacharelado em Matemática. Basta olhar para os currículos de diferentes formações de Matemática, emergencial ou não, para perceber as semelhanças nas estruturas. Porém, esses títulos ficam no papel porque na realidade, os conteúdos desenvolvidos em um curso regular durante meses são ministrados em um curso emergencial em menos de uma semana. Mesmo assim, os acadêmicos alteram suas rotinas de descanso e de trabalho para dar conta dos estudos nos horários extraclasse. É, posso relacionar essas questões com as leituras que venho produzindo nos trabalhos dos Grupos GHOEM e HEMEP sobre a formação de professores que ensinam matemática.

Devo ressaltar que este texto consiste na transcrição de reuniões que ocorreram desse evento “Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática”, nos dias 26 e 27 de novembro de 2020. Gostei muito da oportunidade de voltar a minha cidade Natal, Pancas-ES, cidade onde aconteceu o evento. Na ocasião, houve a oportunidade de levantar informações sobre dúvidas que carregava, a partir das leituras que realizei de textos de alguns dos pesquisadores ali presentes.

Nesse misto entre a própria voz (que já traz consigo tantas outras) e as palavras que carrego de outras leituras, mexida pela experiência desse evento que acabei de participar e me provocou tantas reflexões, tracei um texto que busca alinhar diferentes momentos dessa trajetória de formação pela pesquisa. Assumi um compromisso de escrita, evidenciando um desejo ético e político de existência de alguém que tem orgulho de subverter regras de exclusão e chegar à universidade. Nesse sentido, reconheço essa produção como uma inscrição *existencial possível*. *Nessas palavras* que aqui apresento.

Também não nos apegamos à necessidade de explicitar ou decalcar os processos de formação ou o papel do professor, identidade, ou qualquer coisa parecida, que fixe significados únicos sobre a formação de professores de Matemática, visto que as significações se alteram no movente das produções de cursos docentes da área. Mesmo com discursos semelhantes, as formações parecem mudar suas funcionalidades frente a *agenciamentos*, como regras, políticas locais e exigências do mercado, entre outros.

Dessa perspectiva, apresento a trajetória de construção desse corpo de mulher pesquisadora professora, dona de casa, que se constituiu em espaços extra e interacadêmicos. Entendo que produzi esse desejo de pesquisar e problematizar processos de formação tanto semelhantes a alguns discursos gerais, quanto diferentes em suas marcas específicas, justamente por serem constituídos nos moldes de cada lugar na busca de atenderem a exigências globais. Busquei evidenciar essas questões a partir das teses e dissertações que trouxe como fonte desta pesquisa.

Este estudo assume uma postura em consonância com as referências relacionadas à *Colonialidade de poder*<sup>1</sup>. Reconheço, nesta escrita, marcas dos lugares de construção desse desejo de pesquisadora, atravessada pelas marcas dos cursos construídos para atenderem emergências político-econômicas de suas épocas. Por conseguinte, ao contar histórias como esta, convido o leitor a pensar em outras, que foram construídas nos espaços subalternos, muitas vezes, sufocadas pelas normas e regras do colonizador. Assim, as histórias locais podem denunciar processos políticos, econômicos e sociais de exclusão, que ultrapassam a singularidade do contar.

A escolha por explicitar atravessamentos dos corpos egressos de diferentes cursos emergentes, produzidos em nossos lugares de fala, pode configurar uma possibilidade de confrontar essa visão unificada sobre as Licenciaturas, como a principal formação de professores, quando evidenciamos os diferentes modos e tempos como foram criadas.

Além disso, arriscamos certa aproximação com as epistemologias do Sul que geralmente, configuram produções artesanais que entrelaçam conhecimentos locais e oficiais podendo configurar instrumentos eficazes para alcançar nossos objetivos de pesquisa na contramão da colonialidade de poder<sup>2</sup>.

Embora sejamos do tamanho que nos vemos<sup>3</sup>, experiências que nos colocam a problematizar nossas crenças podem provocar conhecimentos outros e abrir janelas para mundos desconhecidos, ampliando o leque de opções formativas. Ao trazer nossos relatos de experiências em paralelo com documentos oficiais e teorias, lançamo-nos rumo ao desconhecido, sendo as lentes

teóricas os pontos de apoio, em alguns momentos, e desamparo em outros. Nesse contexto, considerando os entrelaçamentos entre pesquisador e pesquisa, os aportes teóricos podem provocar questionamentos sobre aspectos antes naturalizados em nossas trajetórias de vida.

Ao refletir sobre o próprio percurso de aluna de pós-graduação, temos pensado como a presença de questões, ao invés de respostas, podem nos provocar a movimentar para além do que podemos visualizar. As experiências vivenciadas levaram-me à escolha das discussões que serão evidenciadas nesta tese. Assim, antes de avançar na transcrição das falas do evento de Educação Matemática, compartilho com o leitor indícios desse trajeto de aproximação com os trabalhos desta pesquisa, retomo a ocasião de ingresso no mestrado, em que realizei as primeiras incursões e estudos sobre a formação de professores.

Recordo, desde a primeira reunião de orientação, após cumprimentos, em algumas conversas, já se principiava uma admiração por aquela professora, a orientadora, que parecia ter o dom de escutar como ninguém.

Aproveitei a oportunidade e revivi a minha história de formação para a Luzia<sup>4</sup>, e os novos colegas de orientação presentes. Expressei meu orgulho de ter um curso superior e duas especializações. Luzia ouviu atenciosamente.

Luzia: – Ana, sugiro que conte a história da sua graduação em sua pesquisa.

Eu: – Professora, não gostaria de discutir esse curso igual a todos os outros, não queria falar de algo que todos já saberiam de antemão.

Luzia: – Entendo, então vamos trabalhar no seu projeto. Mas eu espero que outro aluno realize a pesquisa sobre o Curso Modular, é uma temática com grande potencial.

Desafiada por essa última fala da professora, sobre o curso Modular, já não tinha certeza se seria uma boa ideia deixar esse tema de pesquisa. Então, concordei em continuar com o antigo projeto, com uma decisão já estremecida. Fiquei pensando como os professores que provocam os alunos com questionamentos pertinentes podem contribuir para quebrar certezas e construir outros universos de produção de conhecimento.

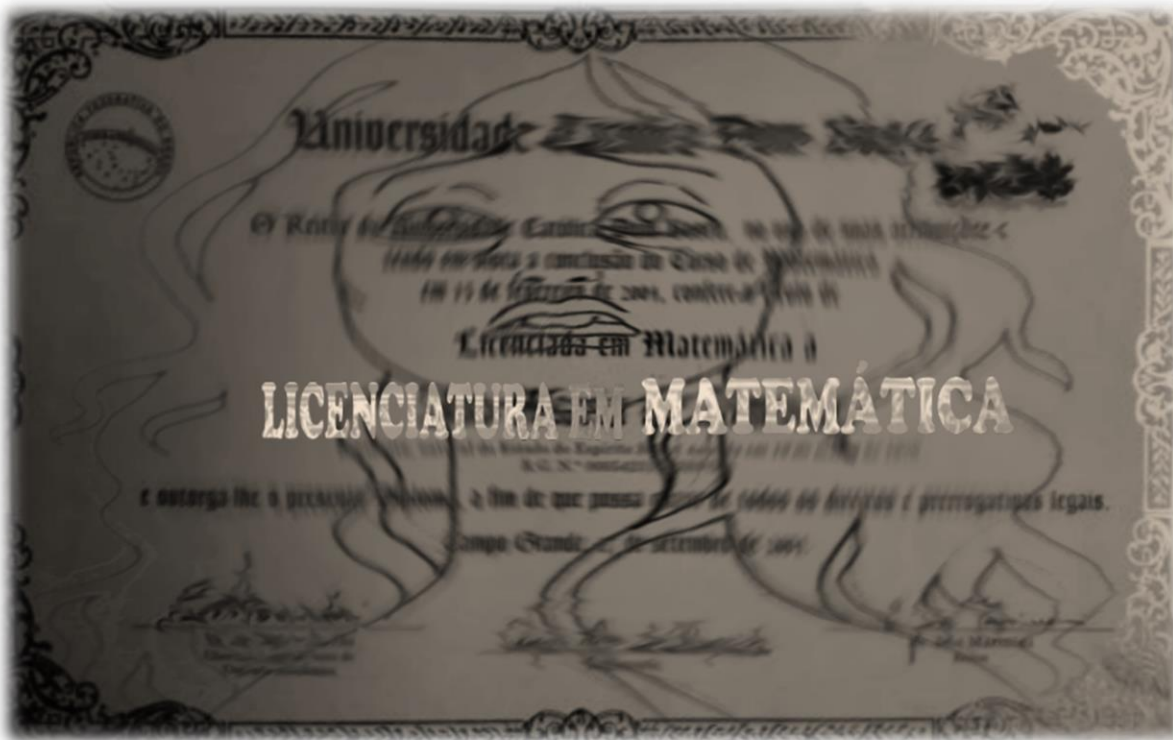
No caminho de volta para casa, não via a hora de chegar e adentrar no universo da *internet* e dos outros documentos que tinha guardado, na busca de encontrar vestígios da minha graduação. Essa sempre foi e ainda é uma rotina, após 16 anos fora da escola, sempre que sou atravessada por mundos desconhecidos, sinto certa necessidade pessoal de buscar informações a respeito, para não me perder nos caminhos.

Porém, aquela conversa havia desestabilizado minhas verdades. Na certeza que encontraria documentos sobre a existência do Curso Modular do qual fiz parte, e, até o momento, acreditando ter vivido a mesma grade curricular desenvolvida em outras graduações regulares, imaginava encontrar essas informações no diploma, histórico e outros documentos. Caso contrário, meu percurso, em busca de “chegar lá”, de ocupar um lugar de destaque no mercado, estava em risco. Afinal, como uma minoria do meu contexto pessoal, acabava de ser aprovada em um curso de mestrado, deveria ter uma história de sucesso em minha graduação, que justificasse a ocupação de tal lugar.

Movida pelo desejo de tecer os fios entre as dúvidas do presente e informações do passado, que parecia tão sólido, fui em busca de registros oficiais. Entre os documentos, *na confusão vulgar das minhas gavetas acadêmicas, encontrei papéis escritos por mim há dez anos, há quinze anos, há mais anos, talvez. E muitos deles me pareciam de um estranho; desconhecia-lhes. Houve quem os escrevesse, e fui eu. Senti-os, mas foi como em outra vida, de que houvesse agora despertado como de um sono alheio*<sup>5</sup>.

Instigada pelas dúvidas, realizei a primeira pesquisa sobre a graduação, com o título que havia naturalizado nas experiências de egressa, o Curso Modular. Não encontrei um estudo sequer. Que estranho! Meu curso não existia? Mas sou egressa desse curso, fui aprovada em concurso público. Sou professora de Matemática.

Figura 2: Diploma



Fonte: Cláudio Dias<sup>6</sup>

Busquei, nos documentos, em meio à pilha de certificados de capacitação, pois participava de todos os cursos da Secretaria de Educação que atuava. Revirando os papéis, com impaciência e curiosidade, encontrei o diploma. Para a minha surpresa, em meio às bordas douradas reluzentes, havia apenas “LICENCIATURA EM MATEMÁTICA”.

Tomada pelo sentimento do *órfão que cresceu na escola*, a única a qual foi possível *adotar-me*. Na convicção de que trataram de mim o melhor que souberam, mas não me deram o mais importante, que são as histórias. Tal sensação fortalecia a busca dessas narrativas, como um cego que procurava o desenho do seu próprio corpo.<sup>7</sup>

Essa inquietação aguçava a lembrança de um curso de Matemática, desenvolvido nas férias, que objetivava atender a Legislações educacionais, e, ao mesmo tempo, despertava a esperança de uma formação que atenderia à demanda de professores atuando sem formação, mas também ofereceria oportunidade de empregos, elevaria índices de aprendizagem, “capacitaria professores”, contribuiria para a “qualidade da educação”, entre outros. Seria possível tal completude?

Como boa aluna, sempre tirava as melhores notas para merecer<sup>8</sup> permanecer naquele lugar – a escola. Como poderia ter passado despercebido um fato tão relevante, logo no ensino superior? Agora que ocupava um lugar que muitos pares dos meus espaços de convivência nem conheciam, de formada no “ensino superior/especialista”.

Talvez essa seja a razão de tanta dedicação nos tempos de estudo, em busca da promessa de um mundo melhor.

Desde a infância, sempre vigilante, em uma fantasia sorrateira, de alcançar a perfeição frente a um sistema normativo exigente. Não obstante, deixei os espaços escolares aos 11 anos, pois, na minha família, todos os filhos interrompiam os estudos, nessa idade, para trabalhar. Após 16 anos fora da escola, aprendi diversas profissões como babá, doméstica, cozinheira e costureira, todos sem registros oficiais, porque, de fato, não estava preocupada com documentos, mas apenas em sobreviver.

Entretanto, aos 27 anos, algumas preocupações incomodavam-me. Sentia a necessidade de ter um emprego com salário fixo, então, tinha como solução, retornar aos estudos extemporâneos, aqueles que prometiam e prometem, sem garantias, uma “vida melhor”. Iniciei com os “Supletivos”, noites e madrugadas adentro, muito estudo em paralelo aos trabalhos, assim, construindo outros modos de ser e agir em meio aos encontros. No Ensino Médio, em composições com professores e outros alunos, constituí o desejo pela formação superior, sendo que os auxílios aos colegas do supletivo e os incentivos desses professores contribuíram para a escolha do curso de Matemática. Por conseguinte, o próximo passo seria ingressar no vestibular, talvez, um curso noturno.

Na época, uma colega, Andréia, noticiou a criação dos novos cursos superiores que aconteceriam nas férias escolares. Oficialmente, essas formações seriam oferecidas apenas aos professores da Educação Básica que atuavam sem formação específica, popularmente, essa regra não estava bem definida. Como a lei é interpretada de diferentes perspectivas, às vezes, os *subalternos*<sup>9</sup> encontram brechas<sup>10</sup>, e, para minha sorte, e de outras amigas, essa informação não estava precisa no processo seletivo.

Assim, participei do vestibular para o curso Modular de Matemática<sup>11</sup>. No ensejo de aproveitar as oportunidades, arrisquei também a seleção para Pedagogia, fui aprovada em ambos, depois optei por trabalhar e cursar apenas matemática.



O fato de exercer a docência na Educação Básica, enquanto participava como aluna de graduação, desde o primeiro semestre de curso, impossibilitava manter-me em duas graduações. Essa era uma escolha plausível, visto que havia alcançado o objetivo, um emprego como professora de Matemática do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Figura: 3: Férias escolares...



Fonte: Cláudio Dias<sup>12</sup>.

*Estudei muito. Colocava a bacia com água nos pés para não dormir, pelo cansaço de trabalhar o dia todo. Então, à noite, tinha tempo para estudar, a bacia com água auxiliava para não dormir, para não dar sono, para dar conta.<sup>13</sup>*

Desde a época de aluna do Mestrado, quando iniciei a pesquisa sobre a minha graduação, fui atravessada por dúvidas, como quem olha para as próprias histórias como desconhecidas. Os lugares onde me construí professora, hoje, dão espaço ao que os documentos oficiais que falam

sobre eles, com o título genérico, “Licenciatura em Matemática”. Tal nomenclatura, é considerada, nos diplomas da maioria das formações de professores, independente da forma ou temporalidade que aconteceram.

Trazer histórias locais de construção de diferentes cursos emergentes pode confrontar essa visão unificada sobre as Licenciaturas (tal e qual é apresentada oficialmente e em nome da qual se produz políticas públicas), como a principal formação de professores. É Ailton Krenak quem tem gritado que muitas histórias adiam o fim de alguns mundos.

Houve um momento que não esqueço, da época do curso, *locamos uma casa, mas, quando chegamos, a mulher não tinha colchão para a gente dormir, tinha até um cachorro em cima da cama. Isso aconteceu à noite, no outro dia cedo, nós tínhamos que estar no curso às 7 horas. Cheios de mala e coisas. Vamos para onde?” Nós tivemos que sair como doidos.*<sup>14</sup>

Na ocasião dessa graduação, estudávamos à noite, finais de semana e madrugadas, para concluir as atividades semestrais que iniciavam em dois ou três dias de aula e eram complementadas com tarefas realizadas à distância.

No universo dessas afetações, produzi a carreira de professora de Matemática, em uma construção *rizomática*<sup>15</sup>, atuando no ensino de crianças, jovens e adultos, passei por salas de aula na Zona Rural e na cidade. Sempre buscava as tecnologias para auxiliar as próprias aprendizagens de acadêmica e as dos meus alunos, movendo-me entre os circuitos e pontos de apoio, fui constituindo devires<sup>16</sup> de vida.

Como professora na Educação Básica, nos períodos letivos, estudava à noite os conteúdos que ministraria no dia seguinte, alguns também eram revisados na universidade. Muitas vezes, as listas de conteúdos universitários serviam de base para ensinar na sala de aula. Como universitária, cursava matemática nas férias escolares, e, ocasionalmente, coincidiam as datas de compromissos como professora e como acadêmica. Nesses momentos, a solução era contratar uma professora substituta (tamanho a responsabilização do indivíduo, contratei professores para trabalharem em meu lugar enquanto eu estudava para trabalhar melhor). De modo natural, considerava um privilégio ter aquele emprego, – estudar para ensinar, o que, em certa medida, contribuiu para o meu sucesso como graduanda em Matemática. Além disso, eu e os outros colegas assumimos essas formações, realizávamos grupos de estudos nos intervalos das aulas e períodos noturnos, alguns faziam o papel de monitores/professores universitários e explicavam aos amigos.

*Levávamos almoço para refeições coletivas, pois as condições financeiras da maioria não permitiam comprar alimentos diariamente. Na maioria das vezes, utilizávamos carona, pois não possuíamos veículo próprio. A universidade disponibilizava uma sala com colchonetes para aqueles que precisassem descansar na hora do almoço, mas, no curso de Matemática, sempre ficávamos estudando nos intervalos, ninguém tinha tempo para descanso.<sup>17</sup>*

*Na época, a prefeitura até ofereceu transporte, mas levou, no primeiro semestre, no segundo, nos atendeu pela metade, no terceiro, já não tinha ônibus. E o que fazíamos? Em alguns casos, formávamos grupinhos de quatro ou cinco pessoas e pagávamos transporte particular. Às vezes, era em um mês que tínhamos dinheiro. A nossa sorte é que o município era pequeno, e é até hoje. Todo mundo conhecia todo mundo. Então, a pessoa nos levava para receber no final do mês. Eu, muitas vezes, muitas vezes mesmo, fui “boia-fria”: acordava de madrugada, fazia o arroz, o feijão, o bife, e colocava lá, eu amarrava aquela marmitta em um pano de prato, colocava numa sacolinha de mercado e ia para a universidade.<sup>18</sup>*

*Em relação ao corpo docente do Curso Modular, não era fácil conseguir professores para dar aula no período das férias. Era sempre um desafio. Muitos vieram de fora da universidade. Na época era permitido que isso acontecesse. Não necessitava vínculo com a instituição, apenas com o Curso Modular. O professor Higor<sup>19</sup>, por exemplo, nunca ministrou aulas nos cursos regulares, e, em compensação, tinha uma bagagem, para o Ensino Fundamental e Médio, muito grande, nas disciplinas mais voltadas para essa “complementação”. Eram professores escolhidos “a dedo”, nesse sentido, professores que trabalhavam no cursinho há muito tempo e tinham uma grande bagagem. Na área específica, a bagagem não era considerada suficiente ou mesmo necessária, a prioridade era para os que possuíam o Ensino Superior, aí sim, foram mais professores da própria universidade que atuavam.<sup>20</sup>*

*O professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta era aluno do último ano do curso regular, enquanto trabalhava como professor de probabilidade e estatística no Curso Modular. Após a conclusão da graduação, ele continuou ministrando aulas nas turmas seguintes<sup>21</sup>.*

*Quanto à organização das aulas, acontecia um dia ou dois de estudos, no máximo, em seguida, a avaliação, e não podia tirar nota vermelha. Às vezes, só tinha uma, a questão era estudar e estudar, ou ficar para trás.<sup>22</sup> Essa avaliação era problemática, porque alguns tinham dificuldades de assimilar o conteúdo rapidamente<sup>23</sup>. Foi um período bem difícil, mas*

*sobrevivemos. Ao final do curso, ganhamos uma festa de um político da época, e a formatura aconteceu.*<sup>24</sup>

Recordo que desenvolvemos certa aproximação solidária entre os alunos, construímos amizades, havendo quem diga que a *solidariedade*<sup>25</sup> construída nos movimentos coletivos não consiste na junção de várias subjetividades, *mas a associação dessas, no sentido de se produzir certa singularidade, uma subjetividade coletiva que inventa suas próprias práticas. Assim, inventamos formas de formar e performar como trabalhadores em formação nos cursos de férias.*

*Os professores também se envolviam emocionalmente com os alunos. Certa vez, a coordenadora do Curso Modular, a Professora Marta Brostolin, afirmou que a formação configurava uma das experiências mais bonitas que viveu, auxiliávamos uns aos outros, sofriamos juntos e trabalhávamos muito na iminência de cumprir aquela carga horária.*<sup>26</sup>

Estaríamos nós a construir um perfil de sobreviventes daquele processo de formação? Estaríamos nós a cair no processo de romantização em nome do qual seguiríamos fazendo sacrifícios pessoais, mantendo-nos cansados demais para cobrar do Estado uma providência? Unidos, em prol de alcançar o título de graduados, fomos alunos monitores, trabalhadores que buscavam uma formação aceita, conquistar um espaço, parceiros nas dificuldades, ensinamos e aprendemos a construir os caminhos do Curso Modular para nos tornarmos professores graduados? Talvez formações como essas, de férias, noturnas, de finais de semana, configurem grande parte do professorado da Educação Básica, como alternativa à ausência de professores habilitados para atender às demandas, como veremos no decorrer dessas histórias.

Na condição de egressa de um curso emergencial, que enfrentou tantos percalços para conseguir um lugar no mercado, mas que tomou posse do discurso dominante e fez a própria formação acontecer, tenho carregado auto provocações, que mobilizo, no decorrer deste texto. Muitas dessas questões refletem quebras de certezas construídas nos trajetos de leitura e produção.

No contexto dessas vivências, carrego ainda interrogações, como: Que forças levariam professores universitários, acadêmicos e outros agentes educacionais a incorporarem propostas de formação? Como os discursos normativos, leis e diretrizes, divulgadas em diferentes mídias, secretarias de educação e outros mecanismos, exercem poder sobre as decisões de um corpo<sup>27</sup> acadêmico? Quais princípios sustentam o envolvimento fiel de acadêmicos, que, quase sempre, estudavam sem subsídios econômicos, que tomaram para si as responsabilidades pelas formações,

sofreram diferentes tipos de violências durante o processo de desenvolvimento dos cursos, mas agiram para que essas propostas acontecessem?

A partir dessas questões do presente, regressei à minha história, não apenas em busca do passado, mas, inquieta, por questões de hoje, busquei remédios para a minhas angústias<sup>28</sup>. Na tentativa de reconstruir uma história que faça mais sentido, de *inventar o passado, dar ao passado uma existência, com sentidos novos, no presente*<sup>29</sup>, de modo que contribua para a constituição desse corpo, sem órgãos que compõem um passado naturalizado nos discursos de autonomia e inclusão, com os quais fui produzida e produzi. Já disse Vladimir Safatle<sup>30</sup>, nossos corpos políticos se movimentam a partir dos afetos, ou seja, nos constituímos no universo de diferentes afetações<sup>31</sup>.

Entre afetos e desafetos das memórias vividas na história de formação, envolvida pela surpresa do desconhecimento da própria história, aceitei o desafio da professora. Assim, realizamos a pesquisa sobre o Curso Modular de Matemática no estudo de Mestrado. Daquela discussão construí outros questionamentos que me levaram a este estudo de Doutorado, aqui, apresentado.

Naquele estudo, desde as primeiras incursões, produzi a questão de pesquisa sobre a formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul, nos anos 1990<sup>32</sup>. O interesse em estudar outros tempos e lugares de formação, estendido nesse doutorado, teria iniciado aí? Seria uma forma de organizar a desorganização em que me deparei, ao buscar não a própria história de formação apenas, mas outros processos formativos, na tentativa de criar outras organizações na desordem em que me encontrava?

*Talvez, esse trajeto configure parte de uma busca pela segurança de um corpo político, produzido e pensado como multidão, que poderia contribuir para desarmar tal sujeição produzida pelos afetos de medo e esperança, enfrentando a contingência através da partilha entre aquilo que não pode ser submetido ao engenho humano e aquilo que pode a ele ser submetido graças à institucionalização das condições que permitem a essa mesma multidão a estabilização da temporalidade. Entre as linhas de força, quanto mais nos esforçamos por viver sob a condição da razão, tanto mais nos esforçamos por depender menos da esperança e por nos livrar do medo, por dominar, o quanto pudermos, o acaso, e por dirigir nossas ações de acordo com o conselho seguro da razão.*<sup>33</sup>

Com a curiosidade de um “Mapeador de Ausências”<sup>34</sup>, investi nessa experiência de Doutorado, em busca de passados outros, na iminência de adentrar em outros movimentos de formação de professores de Matemática, me reconstituindo, escapando em alguns momentos<sup>35</sup>,

retornando em outros, constituindo esse exercício de pesquisa, em meio às histórias contadas por pesquisadores que evidenciaram outros processos de formações iniciais de professores de Matemática.

## Um lugar de fala e a constituição de uma pesquisadora

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. [...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Dijamila Ribeiro

Quais as *verdades*<sup>36</sup> mais caras que operam no contexto da formação de professores? Caras? Para quem? De onde vêm as convicções que defendemos? Em quais parâmetros estão ancoradas essas certezas? Por que acreditamos em algumas características ideais para a formação e não em outras? Como descreveríamos a formação de professores de Matemática? Quais aspectos ancoram a estrutura de formação que está posta? Quais papéis professor/professores de Matemática assumem em nossos discursos? O que escapa das grandes narrativas sobre essas questões? Que *afetos*<sup>37</sup> estão envolvidos ou são naturalizados nos discursos dominantes? Que Matemáticas são produzidas nessas afetações? O que se produz nos processos de formação de professores de Matemática, além das formações propriamente ditas?

Talvez o leitor imagine encontrar respostas para essas questões no decorrer do texto, mas essa não é a intenção. A provocação consiste em um convite para um exercício coletivo de pensar além do que está posto, e, quiçá, construirmos, nessa produção em leitura, algumas possíveis problematizações sobre a formação inicial de professores de Matemática. As questões\perguntas<sup>38</sup> que apresento, no corpo do texto, localizam o leitor e a mim, em questionamentos que carrego nesta

investigação. Acredito que me movimento melhor, acompanhada de questões do que de respostas/hipóteses.

Ademais, enquanto produzimos uma leitura, trazemos elementos dos nossos lugares de fala para essa produção. Essa crença pode nos trazer pelo menos três aspectos para reflexão. O primeiro é que nos libertamos de conceituar o que é formação, visto que nutrimos a preferência de problematizar as formações que aparecem nas práticas de Educação Matemática no Brasil, pelas vozes também nossas como atuantes e parte delas. O segundo é que sem desprender do compromisso e do rigor metodológico, ao produzir essas histórias contadas por outrem, não temos a pretensão de trazer as mesmas histórias de origem. O dito aqui, consiste em outra narrativa, outra produção, ainda que utilizemos as vozes desses interlocutores. Mesmo sendo nós a dizer em outro momento seria outra construção a depender do lugar existencial ocupado. O terceiro é que dessa consciência do nosso lugar de subalternos<sup>39</sup> temos o interesse em fazer nosso grito ecoar nos espaços acadêmicos, como forma de criar fissuras nas histórias excludentes.

Caro interlocutor, não se assuste ao se deparar com falas desta que escreve mescladas com as de autores que, porventura, conheça de outras produções, conforme descrevi em notas de fim.

Na esperança de que o leitor seja interessado em processos de pesquisa, deixo o que penso configurar detalhes que foram importantes para a produção do texto. Se não for esse o caso, esses escritos sempre permitirão saltar de um ponto a outro, conforme a própria produção em leitura. Por essa razão, considere importante explicitar instrumentos que contribuíram para essa construção.

As notas de referências se intercalam com comentários para contextualizar o leitor. Quando se tratar dos excertos dos textos lidos, será citada a obra completa na primeira vez, conforme orientações normativas<sup>40</sup>. Por essa razão, a escrita será identificada com o autor e ano de produção quando se tratar da fala construída em composição com outrem. Quando utilizarmos o texto na íntegra acrescentaremos o número da página e grifaremos em itálico para identificar citações diretas, com a possibilidade de consultar notas de fim de página com referências, e tirar as próprias conclusões que direcionem esta produção.

Em meio ao diálogo, o leitor encontrará balões de pensamento, um recurso de linguagem que permite intercalar reflexões da pesquisadora junto aos autores dos trabalhos analisados. Os recursos dos colchetes foram utilizados para delimitar as falas da mediadora daquele evento, para pontuar que não pertencem ao diálogo.



Essa foi uma forma que encontrei de trazer para este texto, alguns diálogos com teorias às quais tive acesso (bibliografias, documentos e referências) e/ou teóricos que conheci pessoalmente (pesquisadores, professores e colegas de estudos e de trabalho) e que contribuíram, de alguma forma, com este percurso. Antecipo que esta escrita oscilou entre um “eu” e um “nós”, escapando das amarras gramaticais e/ou normativas ABNT<sup>41</sup>, visto que considero este um exercício coletivo desde a construção, com as apresentações em eventos de Educação Matemática, os Grupos de estudos HEMEP<sup>42</sup>, GHOEM<sup>43</sup> e de orientação, até os diálogos com a orientadora, com reflexões para reescrita de partes do texto.

Essa prática reverberou na produção desta tese.

Após a confirmação e aceite da minha inscrição, como mediadora de uma das salas de discussão, logo fui observar a lista de trabalhos inscritos para a apresentação da minha sala. Tamanha foi a alegria, ao perceber que os autores em grande maioria pertenciam aos Grupos GHOEM e HEMEP, que decidi organizar os materiais e discussões que havia produzido em pesquisa sobre os estudos dos participantes para aproveitar a oportunidade e discutir reflexões evidenciadas nas leituras dos trabalhos produzidos por aqueles autores.

Como acontece na maioria dos eventos de Educação Matemática, muitos pesquisadores dos grupos GHOEM e HEMEP sempre participam. Nesse encontro específico, por sorte, pudemos contar com a presença dos autores dos 20 trabalhos, aqui, analisados, para discutir seus estudos, assim como outros componentes dos Grupos de pesquisa GHOEM e HEMEP.

Essas pesquisas foram desenvolvidas, a partir de fontes narrativas de agentes de diferentes processos de formação, produzidos pelo país, de modo que os pesquisadores criam enredos, nos quais envolvem documentos oficiais, juntamente com as narrativas das práticas de formação. Esses exercícios de pesquisa acabam evidenciando *multiplicidades*<sup>44</sup> de espaços formativos, muitas vezes, ocultos pelos relatórios e documentos oficiais.

Ressalto que a proximidade com alguns dos autores, cujos trabalhos foram analisados nesta tese, por vezes, se mostrou motivo de ansiedade.

Essas amarras da objetividade e da *verdade*<sup>45</sup> científica ainda me prendem, o que me permite notar o quão naturalizadas e impregnadas em minhas crenças elas estão. Cabe a mim, a vigia de mim. Cabe buscar me afetar pelo que me atravessa, ou tentar compreender efeitos de atravessamentos que não se põem como causa. Sim, efeitos sem causa!

Quem sabe, nesse exercício de construir outros desejos, na produção de um pensamento *rizomático*<sup>46</sup>, consiga afrouxar aquelas amarras. Uma vez materializados, conscientemente, nesta escrita, os pensamentos já foram capturados, assentados e cercados nas palavras.

Considerando a escrita um tipo de territorialização, arrisco-me na possibilidade de desterritorializar pelo mesmo processo. Talvez fugindo da ideia de que a escrita é um processo que está sob nosso domínio, e reconhecendo sua materialidade e atuação sobre nós. Esta tese mostra algumas capturas que a escrita fez de mim, e meu constante esforço em lembrar-me do que queria mesmo dizer, quando comecei a escrever. Essa experiência de pesquisar remete à certa tentativa de fugir da produção dualista, na certeza de que, mesmo nessa renúncia, caio na falácia de servir a outros modelos duais. O que resta parece ser esse processo constante de recusa.

Devo dizer que minha entrada no mestrado já foi em um ambiente em que essas amarras sempre foram problematizadas. Estaria eu a acreditar que existe uma única *verdade*<sup>47</sup>, e esperando alcançar tal fato para conseguir escrever sobre esses estudos? Seria essa a causa de um longo e tortuoso bloqueio de leitura e escrita pelo qual passei? Colocar minha própria postura em análise sempre me pareceu ser um caminho promissor.

Quando falamos em mobilização de conhecimentos em processos de resistência, temos que levar em conta a possibilidade de cair na falácia antropomórfica. Mesmo reconhecendo que os conhecimentos não se movimentam sozinhos e direcionados e articulados por agentes de luta, do interior de seus grupos, pois em alguns momentos, podemos ser capturados por determinadas narrativas que nos arrastam pelos caminhos da colonialidade.<sup>48</sup>

Entre essas forças que me atravessaram, depois de muitas conversas com a orientadora e colegas, algumas confidentes, outras quase terapêuticas, resolvi enfrentar esse monstro *colonial*<sup>49</sup>, que construí, em trajetória de vida sem nem notar. Enfrentar esse “gigante”, portanto, requer torná-lo visível, perceptível, explicitar as estrias que limitam nosso modo de ser/estar no mundo.

Quando iniciei as leituras sobre os estudos *pós-coloniais*<sup>50</sup>, quebrei muitas “verdades”, e acredito que essa escrita configura parte de um esforço em tentativas de desconstrução de uma ideia de *autonomia*<sup>51</sup>, produzida e naturalizada, na qual me segurava.

No caminho, dei visibilidade a essa ilusão de liberdade, que apenas disfarçava um sistema de *servidão*<sup>52</sup> inconsciente, a serviço de um *Padrão de Poder*<sup>53</sup> mundial, constituído em certa ligação entre a *colonialidade de Poder*<sup>54</sup>, que classifica a sociedade a partir da ideia de raça, supervalorizando o homem branco em detrimento dos demais, com foco no capitalismo como

forma de exploração. Em tal sociedade, o Estado é considerado a autoridade máxima, sob a ideia de desenvolvimento e progresso, ao ter os princípios eurocêntricos como fontes do conhecimento hegemônico e de controle das subjetividades aceitas.

Nesses termos, a *Colonialidade de Poder*<sup>55</sup> abrange um sistema articulado de regras, impregnado, no contexto social, com autoridade e controle da natureza e dos recursos naturais, além de classificar aqueles que podem ocupar lugar de destaque nos espaços mais diversos de produção, segundo gênero, raça e cor, influenciando subjetividades e formas de conhecimentos aceitos.

A Colonialidade de poder se insere de modo naturalizado, ainda mais, nos espaços de produção de conhecimento, constituídos pela colonialidade do ser, do poder e do saber. Não trago a *decolonialidade*<sup>56</sup> como uma fundamentação teórica para este trabalho, mas como tentativa constante de explicitar ao leitor as questões que me moveram no processo de investigar. Não é possível falar da feitura, tirando de cena a postura do fazer. Neste texto, então, opto por denunciar minhas próprias amarras, e me arrisco, na tentativa de exercícios de um pensar *fronteiriço*<sup>57</sup>, expondo alguns atravessamentos como modo primordial de um devir na *fronteira*<sup>58</sup>.

Como escreveram, Walter Mignolo e Catherine Wash, enquanto a colonialidade-capitalismo trama seu avanço, também se espalham ressurgimentos, mudanças e movimentos em direção a um decolonial de outra forma, ressurgimentos, mudanças e movimentos de descolonialidade na/como práxis.

Entre os limites e possibilidades, ações e *reações*,<sup>59</sup> frente às linhas de forças conscientes e inconscientes<sup>60</sup>, venho me constituindo como membro de um grupo atento ao processo formativo de seus pesquisadores, à discussão das pesquisas quanto aos procedimentos metodológicos, objetivos, referenciais, entre outros, e aos processos éticos, estéticos e políticos deste investigar, o que resultou, na construção, para aquele evento “Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática”, formas de organização que explicitassem minhas escolhas.

Inicialmente, escolhi um quadro para apresentar os 20 trabalhos sobre a formação inicial de professores de Matemática, que são fontes desta pesquisa, identificando os estados brasileiros de desenvolvimento dos cursos estudados.

Acredito que assumo uma discussão coletiva, que me permite expressar, na primeira pessoa do plural, evidenciando um coletivo de produção, a partir de textos de Mestrado e Doutorado,

construídos no contexto dos Grupos GHOEM e HEMEP, sobre o mapeamento da formação de professores, que ensinaram e ensinam Matemática no país, mas, também, com os diálogos, que, porventura, foram desenvolvidos com a orientadora, coordenadora de um desses grupos e membro de ambos, nas discussões com os autores e colegas pesquisadores, e com leitores desses trabalhos, desenvolvidos não só nas aulas de pós-graduação, mas também nos eventos como esse que será descrito aqui.

Tivemos os momentos do evento destinados aos grupos de discussões com pesquisadores sobre a história da formação de professores, no contexto da Educação Matemática, a palestra sobre a História da Educação em relação com a formação de professores de matemática e a mesa que envolveu estudiosos da Colonialidade de Poder, Sociologia, ativistas de diferentes lugares sociais, entre outros.

Destaco que essa transcrição foi tecida a partir de linhas diversas, entre as quais, busquei explorar discussões que aproximara do objetivo deste estudo de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática, com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil.

O exercício de narrar e produzir esses diálogos foi constituído entre os pesquisadores participantes daquele evento, em conexão com as leituras que realizei, documentos oficiais ou não, eventos *online*, *lives*, outros elementos construídos durante os dois primeiros anos, em meio às aulas presenciais ou *online* (por conta da pandemia Covid-19), e conversas com colegas de turma e professores, nesses anos de formação. O movimento em que me inscrevo, aqui, é o de produção com esses encontros.

Devo adiantar que os estudos aqui analisados, elegem como fontes, as narrativas de egressos de cursos desenvolvidos em épocas e lugares diversos. Dessa forma, esses autores/pesquisadores relacionam as narrativas com teorias em contexto de análise.

Busquei evidenciar por meio desses estudos que, em grande parte, os processos de formações emergenciais caminham na busca de responder às necessidades de formações de professores, para atender às exigências de mercados específicos, além disso, carregam discursos normativos, absorvidos pela população, acabam contribuindo para a naturalizar violências que atravessaram subjetividades daqueles envolvidos nesses movimentos.

No contexto de produção dos conhecimentos, especialmente na academia, na maioria das vezes somos conduzidos para agir com certo distanciamento dos afetos, como se lutássemos por

objetivos irracionais que estão fora de nós<sup>61</sup>, ao mesmo tempo, os incorporamos em nossas atitudes usuais. Como se os afetos fossem do campo da irracionalidade, portanto, deixados à margem das produções científicas, sendo as afetações consideradas empíricas, dogmáticas etc. Nessa reflexão o exercício “autônomo” e “democrático” pode configurar certa racionalidade que ameniza ou disfarça as afetações.

Esta proposta aborda outro sentido de refletir em torno de constituições dos primeiros cursos de formação de professores de Matemática, no que tange às afetações, evidenciadas nas pesquisas que utilizaram fontes narrativas por agentes dos processos formativos que nem sempre, aparecem nos documentos. É importante lembrar, que trabalhamos com acontecimentos evidenciados nas pesquisas, a partir das memórias de agentes dos cursos de formação de Professores de Matemática pelo país<sup>62</sup>

Dessa constatação, arriscamos um movimento de contar histórias da formação de professores de Matemática, a partir de lugares diversos, construídos com as narrativas dos participantes ativos, nos espaços de formação, o que nos mobiliza para certa *multiplicidade*<sup>63</sup>, que mescla espaços internos e externos das histórias contadas, *oficialmente*<sup>64</sup>, sobre o tema.

Talvez essa estratégia nos permita inventar outros questionamentos, que nos provoquem a pensar a formação inicial de professores de outros modos, em nosso emaranhado, entre documentos oficiais e narrativas dos pesquisadores, produzidas a partir das próprias vozes e de seus colaboradores, além do que está posto. Embora o evento “Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática” envolva a participação de muitos pesquisadores de várias universidades e grupos de pesquisas espalhados pelo Brasil, nosso foco será nos 20 trabalhos sobre a formação inicial de professores de Matemática, que são fontes desta pesquisa, identificando os estados brasileiros de desenvolvimento dos cursos estudados e delimitados nossas fontes no quadro 1.

**Quadro: 1 Trabalhos SELECIONADOS para análise**

<b>Estado</b>	<b>Título/autor/ano de defesa</b>
Bauru – SP	Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. Ivete Maria Baraldi. 2003.
Maranhão – MA	Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível. Déa Nunes Fernandes. 2011.
Tocantins – TO	Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins. Fernando Guedes Cury. 2011.
São Paulo – SP	A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960. Maria Ednéia Martins-Salandim. 2012.
Montes Claros – MG	Um Lugar: muitas histórias? O processo de Formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ Norte de Minas Gerais (1960-1990). Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida. 2015.
Mato Grosso do Sul – MS	Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. Carla Regina Mariano da Silva. 2015.
Rio Grande do Norte – RN	Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. Marcelo Bezerra de Moraes. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Formar Professores que Ensinam Matemática: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul. Kátia Guerchi Gonzales. 2017.
Goiás – GO	Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. Fernando Guedes Cury. 2007.
Itaipulândia – PR	A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas. Jean Sebastian Toillier. 2013.

Mato Grosso do Sul – MS	A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados. Tiaki Cintia Togura Faoro. 2014.
Cuiabá – MT	Sobre a Formação de Professores de Matemática em Cuiabá? MT (1960-1980). Bruna Camila Both. 2014.
Paranaíba – MS	Cenas sobre a Formação e Atuação de Professores de Matemática de Paranaíba - MS na Segunda Metade do Século XX. Natalia Cristina da Silva. 2016.
São João del-Rei – MG	Entre as Memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de Professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001. Paulo Henrique Apipe Paiva de Paiva. 2016.
Barreiras – BA	“Venha Cá” e comece a ensinar Matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras-BA. Fábio Bordignon. 2016.
Mato Grosso do Sul – MS	Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância. Ana Claudia Lemes de Moraes. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de Matemática em Campo Grande - MS. Ana Maria de Almeida. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Uma história acerca da constituição do curso de graduação em Matemática da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP/CESUP). Renata Aparecida Zandomenighi. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do pantanal” na UFMS. Vladimir Sérgio Bondarczuk. 2018

Mato Grosso do Sul – MS	Entre a necessidade e o jogo político: uma história sobre a criação e extinção do Curso de Ciências da UEMS em Cassilândia. Tatiana Rozalia Guedes (2018)
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para além da transcrição dos diálogos daquele evento, busquei evidenciar no texto que segue, as contribuições que pude acessar, em trajetória de pesquisa, como parte desta produção textual, utilizando o recurso da linguagem para expressar as construções que carrego dos encontros no contexto dos estudos de Doutorado. De maneira semelhante, tomo a liberdade de escapar, em alguns momentos, trazendo uma fala individual/pessoal, para discorrer ideias e questões particulares, que permeiam essa produção.



*[No dia 19 de novembro de 2020, recebi um E-mail que avisava sobre a proximidade da semana do evento: “Um mergulho nas histórias da formação de professores no contexto da Educação Matemática”, que confirmava que eu coordenaria as discussões na sala 13. Anotei.]*

Consciente da importância daquele encontro para esta pesquisa, iniciei a preparação para participar das reuniões. Perdi o sono me organizando para mediar as discussões, refletindo sobre a melhor forma de diálogo com esses estudos, como se houvesse uma expectativa de compreensão verdadeira daquelas produções.

Em um passeio pelas memórias, recordo que, enquanto buscava preparar-me para as discussões que ocorreriam naquele encontro tão esperado, revirei a desordem dos meus arquivos de estudos, encontrei alguns jornais que me levaram a uma viagem no pensamento, em meio às conexões que fiz com as leituras dos trabalhos que, aqui, apresento. Passei por apostilas, teses impressas e rabiscadas, com anotações, e desdobrei orelhas de arquivos antigos, impressos retirados de pesquisas *online*, que fui colecionando desde as primeiras perseguições pela história da formação de professores.



Essas procuras configuram um pensamento que nutri por longa data, com certo interesse em buscar a fonte de tudo, na tentativa de encontrar uma ligação histórica e uma lógica que vinculasse um curso ao outro, como se a história não fosse feita, também, de interrupções e de desconexões.

Seria essa necessidade de fragmentos de um pensamento com base em uma busca pela origem? Nossas leituras mostram que não faz sentido mais fazer pesquisa no modelo *arbóreo*<sup>65</sup>. O pensamento de ramificação arbórea estaria interessado em certa organização, que partiria de uma origem com ramificações reprodutivas, a partir de um início, que seguiriam certo caminho em desenvolvimento.

Considerarei olhar para as histórias das formações de professores, com tentativas de escapar dessa linearidade, quando possível, visto que as narrativas dos agentes educacionais, evidenciadas nas pesquisas, apresentam cenários outros, que também escapam de muitas propostas lineares, disponíveis nos documentos oficiais. Esse modelo *arborescente*<sup>66</sup> é, aparentemente, familiar, nas discussões científicas, projetos hegemônicos e organizações de uma lógica estrutural para programas institucionais de formação.

No caso da Educação Matemática, o que temos são processos de formação diferentes, que até se encontram em alguns polos, mas esses encontros produzem também construções diversas. Nessa ótica, nossa escolha é pensar em processos *rizomáticos*<sup>67</sup>, que explodem em movimentos outros, em cada conexão. O que escapa disso pode relacionar-se às armadilhas inconscientes, nas quais nossa escrita desliza, na busca de encontrar *território para si, suporta ou carrega desterritorializações*<sup>68</sup>, mesmo presa em *sistemas naturalizados de poder*<sup>69</sup>.

Enquanto revirava meus arquivos, encontrei uma pasta com jornais, algumas relíquias históricas que guardo, tenho muitos deles. A maioria desses documentos foram frutos de investigações realizadas no *site* da Hemeroteca Digital<sup>70</sup>, arquivos que organizei com notícias de jornais e revistas de diferentes épocas, relacionados às políticas educacionais brasileiras, mesmo não sendo evidenciados na íntegra, no corpo deste texto, contribuíram para a discussão e compreensão de questões levantadas nos trabalhos em análise.

Encontrei um jornal muito especial, datado de 1946. Ao folhear tal notícia, percebi que se tratava da época dos Cursos Normais. Foram formações em nível de 2º Grau, que capacitaram os primeiros professores pelo país. Com um sorriso nos lábios, fotografei o arquivo para a apresentação.

Figura 4: Figura: Curso Normal<sup>71</sup>

2/02/1946

# Curso Normal

1

## A continuação na educação das crianças


Fábio

**Uma tendência - Curso Normal**

Lei Orgânica nº 8530

Quem são os professores da Escola Normal? Até então percebemos que o Curso Normal, relacionado ao ensino para a escola primária, tem priorizado a clientela feminina, pois é importante, para a educação das crianças, o papel da mulher, nesse sentido as professoras normalistas podem dar continuidade á educação iniciada em casa.

Além disso, todos sabemos da carencia de professores com licenciaturas, na falta de professores graduados, as normalistas podem ministrar aulas de diversas áreas no Ensino do Primeiro Grau.



Turma de alunos ingressos no Curso Normal.

Fonte: Cláudio Dias<sup>72</sup>

Esse recorte remeteu a uma questão evidenciada na pesquisa do Fábio<sup>73</sup>, quando mostra que as Escolas Normais e os cursos de magistério configuraram as primeiras formações iniciais de professores brasileiros, inclusive os de Matemática. Sendo a *predominância da mulher, no exercício do magistério primário, uma característica que começou a afirmar-se no final do século XIX, e se estendeu ao longo do século XX, devido à crença de que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher, pois se acreditava que isso seria um prolongamento do papel da mãe, daquela que começava o processo da educação em casa.* Estudos mostram que o fato da mulher

*assumir o papel responsável primária pela educação dos filhos as excluiu, historicamente, das tomadas de decisões políticas e de oportunidades econômicas*<sup>74</sup>.

*No século XXI, isso não mudou muito. As mulheres ainda são aquelas moldadas para desempenhar o trabalho doméstico e obrigadas a serem as maiores responsáveis pela criação dos filhos. Mulheres, sobretudo, negras, partem de pontos diferentes e conseqüentemente desiguais.*<sup>75</sup>.

*A partir desse pensamento, o referido material seria interessante para provocar uma discussão sobre o magistério, que era considerado como a única profissão que também estava compatível com as funções domésticas exercidas pelas mulheres da época*<sup>76</sup>.

Lembrei-me também de uma questão importante para a hora da apresentação da pesquisa, que seria de observar aos participantes presentes, que, quando iniciado este estudo de doutorado, em momentos de orientação, excluimos das fontes, os trabalhos que entendemos que não se tratavam diretamente dos cursos de formação inicial de professores de Matemática. Logo, as teses e as dissertações que trataram, especificamente, dos Cursos Normais e da CADES, foram removidas na leitura dos resumos dos trabalhos. Conforme mobilizávamos tais escritos, percebemos que a falta de licenciados, nessa disciplina, contribuiu para que professores sem licenciatura atuassem também no ensino da Matemática, abrindo um leque para pensarmos os cursos de formação inicial de professores. Nesse contexto, notamos que 14 dos 20 trabalhos analisados tocavam, de algum modo, nessa relação da formação de professores do Curso Normal, 18 deles mencionavam a CADES, como as primeiras experiências de ensino da Matemática no país.

Vale salientar que esses dados podem configurar uma brecha para outras pesquisas que, porventura, possam debruçar sobre o escopo dos trabalhos desenvolvidos no contexto dos Grupos GHOEM e HEMEP, sobre o mapeamento da formação de professores que ensinaram e ensinam Matemática no Brasil, formados em cursos de nível médio. Desse modo, prossegui com os 20 textos já escolhidos para análise, conforme apresentado no quadro anterior.

Enquanto manuseava os documentos, essas dúvidas iam e vinham, sendo preciso evidenciar os aspectos que poderiam contribuir com a produção da escrita do meu trabalho. À medida que continuava a busca em preparação para o evento, percebi que poderia encontrar outras peças importantes naqueles materiais. Outro arquivo interessante foi uma notícia que abordava o fim das ferrovias. Dessa forma, se realizarmos buscas *online*, ainda encontraremos recortes de jornais antigos, sendo um deles bem raro. Esse, em especial, lembrou-me do trabalho de Ivete<sup>77</sup>. Tal estudo

mostrou o contexto de desenvolvimento de Bauru, nas décadas de 1950 a 1970, como as ferrovias foram importantes para o escoamento de produtos, em épocas da industrialização, em um polo econômico forte na Região de Bauru.

O jornal que encontrei tocava justamente nesse ponto. Parei por um instante, misturando essas informações, sem saber se faria sentido levar uma notícia daquela para um evento de Educação Matemática.

Figura 5: Ferrovias/Rodovias<sup>78</sup>.

<h1>Fim das ferrovias!</h1>		Edição 10
<hr/>		
<p>Ivete Baraldi</p> <p><b>O progresso chegou.</b></p> <p>Governo de Juscelino investe no desenvolvimento industrial com o capital estrangeiro. A cidade de Bauru representa um centro com encontros de estradas, rodovias e ferrovias que ligam a região a outros estados e países, esse fato tornou a região influente no contexto desenvolvimentista, as ferrovias representam instrumentos poderosos de acesso ao interior do país. A cidade possui um dos principais meios de escoamento da produção. Com a entrada do capital estrangeiro, as indústrias automobilísticas venceram os jogos de poder, forçando o governo a adotar o "rodoviarismo", como principal meio de transporte.</p>		
	<p>Transporte rodoviário venceu ferrovia</p>	

Fonte: Cláudio Dias<sup>79</sup>

O leitor imaginaria que forças podem convencer um governo a optar por investimentos no transporte rodoviário, em detrimento do ferroviário, que, segundo notícias, é um dos meios que possui alto custo em curto prazo, mas torna-se viável economicamente em longo prazo? Há *estudos*<sup>80</sup> informando que um comboio ferroviário de 10.000 toneladas equivale a 278 caminhões de 36 toneladas cada um. A opção por esse tipo de transporte seria viável tanto economicamente, quanto no cuidado com o meio ambiente. Segundo pesquisas, reduziria o gasto com combustíveis, além de custos com mão de obra.

Estratégias políticas como essas, atravessam os movimentos de desenvolvimento por todo o país e perpassam os sistemas educacionais, diante da falta de incentivos de governos que orientam as políticas de acordo com interesses dominantes. Essas premissas estão impregnadas nas malhas sociais, pois, constantemente, percebemos que os personagens locais, envolvidos nos cursos, acabam assumindo as próprias formações, e fazem acontecer diante do abandono de governantes.

O curioso nesse contexto, foram os jogos de poder, da época de produção da CADES, evidenciados pela autora, em Bauru, quando a indústria automobilística forçou governos a optarem pela modalidade rodoviária em detrimento da ferroviária.

Além da Ivete<sup>81</sup>, Marcelo<sup>82</sup>, Kátia<sup>83</sup>, Fernando<sup>84</sup>, Déa<sup>85</sup>, Ednéia<sup>86</sup>, Bruna<sup>87</sup> e Shirley<sup>88</sup>, também tocaram na questão da industrialização como uma das causas para o aumento da demanda dos professores, para formar pessoas com objetivo de atender às necessidades do mercado. Ao lembrar que vários desses pesquisadores comentaram sobre a falta de professores, que cresceu na época da industrialização, levando à necessidade da criação de processos emergenciais de formação, decidi compor a apresentação com aquele jornal. Logo, separei esse arquivo também. Entre outros processos emergentes, estavam os cursos da CADES, um dos temas que, provavelmente, apareceria nas discussões do evento.

Além de traçar um panorama da região de Bauru, Ivete apresentou o cenário de formação da CADES, que também foi evidenciado em outros trabalhos produzidos após a sua pesquisa. Em alguns estados, esses cursos coexistiram com outras modalidades de formação, as Licenciaturas curtas, as Licenciaturas Plenas e outras ramificações, que surgiram nos processos de formações emergenciais. Essa é uma questão muito relevante para levar aos pesquisadores. Na leitura dos trabalhos, encontrei vários títulos diferentes de formações de professores de Matemática. Tantas coisas a serem conversadas!

Enfim, chegou o dia. Ainda no hotel, escolhi a melhor roupa, dada a importância daquele encontro. Um turbante nos cabelos, tal adereço reforçava as marcas de negritude que carregou na história, agora realçados pelos grisalhos. Aquela faixa significava mais que um acessório, era o símbolo, uma mulher que foi a única, na família, que subverteu tantas regras, atravessou tantos “nãos” para chegar à universidade<sup>89</sup>. Com ares de um imaginário decolonial<sup>90</sup>, de quem venceu uma guerra pessoal, e a coragem de quem driblou impossíveis, contra vozes que ecoavam de seus lugares de subalterna, entrei naquela universidade de cabeça erguida. Uma alegria fez me esquecer

do compromisso tão importante. Como criança observava os detalhes daquela estrutura. No passado, nem imaginava frequentar tal lugar.

### **Um mergulho nas histórias de formação de professores no contexto da Educação Matemática**

Ao adentrar o local do evento, vejo Vicente<sup>91</sup>, Luzia<sup>92</sup>, Filipe<sup>93</sup>, Ivete, Fernando, Marcos, Vivian<sup>94</sup>, Endrika<sup>95</sup>, Leia<sup>96</sup>, Adriana<sup>97</sup>, Carol<sup>98</sup>, Maria<sup>99</sup> e outros amigos, todos descontraídos em conversa no corredor.

Diante dos pesquisadores, lembrei-me que havia realizado a inscrição para mediar a discussão. Com a solicitação aprovada, logo, restava assumir tal desafio.

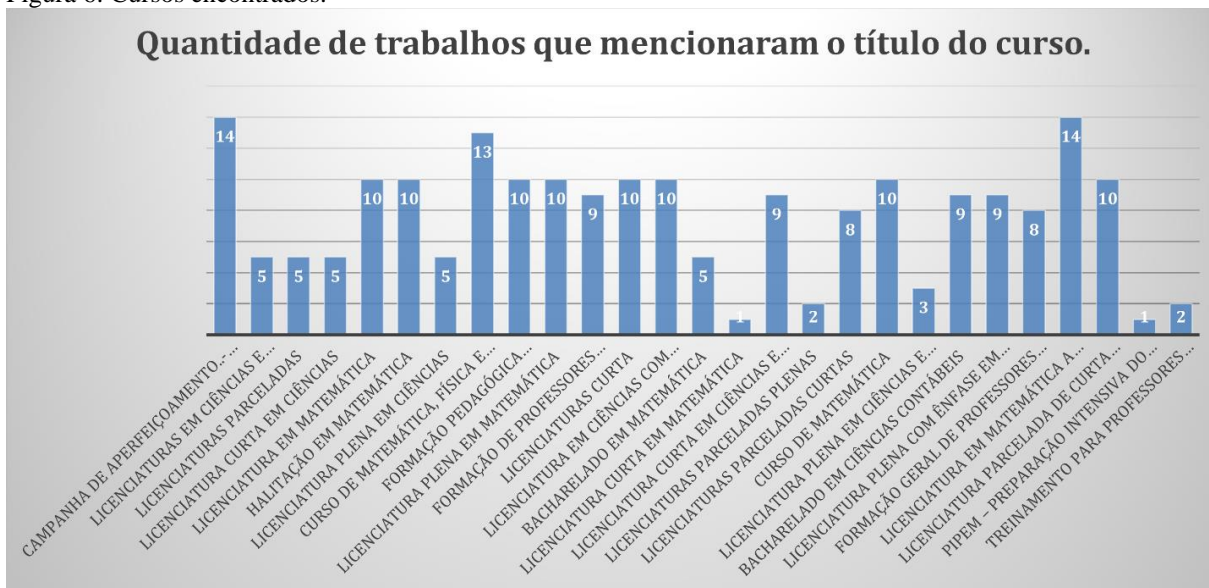
Na lembrança de tamanho compromisso, estremei, mas retomei a coragem, cumprimentei a todos, enquanto, sorratamente, busquei, com o olhar, um espaço afastado, onde poderia ensaiar, pela última vez, como abordaria aqueles pesquisadores. Sim, confundo preparo com ensaio. O ponto é: enquanto me preparo para não precisar mais disso, preciso e pratico. Pensei em pedir a receita para Luzia, considerando a sua vasta experiência, contudo ela sempre nos orienta da seguinte forma: “a pesquisa é de vocês, é preciso buscar seu jeito, seu caminho”. Mediante esse pensamento, levantei as seguintes indagações: Será que existem modos de fazer pesquisa a serem ensinados? Sei que praticar é uma ótima maneira de aprender, mas seria a única?

No fundo da universidade, avistei um lindo jardim com um banco à sombra, semelhante àquele do meu quintal, onde passava horas, quando não dava conta de concluir uma ideia. Essa energia sempre me favoreceu. Sem ser percebida, caminhei rumo àquele espaço verde. Naquele banco, abri meu computador para conferir cada detalhe. Ao acessar os *slides*, percebi que havia separado muito material, talvez, tivesse que selecionar as principais falas, rapidamente.

Fiquei pensando o que poderia abordar sobre o modo como os cursos regulares e os cursos emergenciais se misturam, quando olhamos para todos os trabalhos na mesma reflexão. Pensei em dizer que encontrei 27 títulos diferentes sobre os cursos, alguns oficializados pelas LDBs, deliberações e resoluções, outros, até desautorizados pelo Conselho de Educação. Tinha construído uma tabela, com essas informações. Ao olhar todos esses títulos, uma dúvida açoitou-me: E se

perguntarem detalhes dessas formações? Nem todos foram explicitados, então achei melhor não mostrar, assim deixei em anexo, caso precisasse.

Figura 6: Cursos encontrados.



Fonte: Produzido pela autora.

Acessar: Tabela 2: Títulos de cursos, oficiais ou não...

Entre o canto dos pássaros e os encantamentos das lindas palmeiras daquele jardim, as quais o vento embalava distraíndo minha atenção, continuei a organizar minha fala.

*“Eu poderia fazer essa fala, após expor aquela tabela, esse poderá ser o segundo slide”.*

Também pensei em comentar sobre o quanto as leis e as resoluções parecem operar como aparelho do governo, a fim de forçar uma manutenção de discurso maquiador da falta de formações no país.

No contexto da Educação Matemática, nos estudos do mestrado<sup>100</sup> e agora deste doutorado, tenho investido no pensamento, que os cursos regulares de Matemática não deram conta de formar professores, além de graduarem pouquíssimos acadêmicos, muitos nem permaneceram na

educação, ingressaram em concursos de outras áreas. Enquanto isso, *os cursos emergenciais foram normatizados pelas leis, mas não normalizados – aceitos como normais pela sociedade*<sup>101</sup>.

A formação de professores sobra para os cursos emergenciais, em que muitos dos egressos também não assumem a sala de aula. Como os cursos acontecem, geralmente, em massa, alguns aproveitam o espaço para adquirir uma base para acessar um lugar no mercado. Os que ficam assumem a docência pelo Brasil afora.

Na verdade, esses trabalhos aqui, mobilizados, mostram *slogans*, com ênfase em narrativas relacionadas à formação de professores, como: “formação de professores leigos”, “qualidade total na educação”, “valorização do professor”, “capacitação do professor”, “formação do professor autônomo, capaz de também formar cidadãos autônomos, para atuarem no mercado de trabalho”, “inclusão”, entre outros,<sup>102</sup> parecem dizer de uma luta para atingir um patamar que está distante de ser alcançado.

Esses discursos em torno da busca de formação e da produção de autonomia<sup>103</sup>, parecem funcionar como ferramenta de naturalização e reforço de um sistema violento de servidão e criação da diferença. Lembrando que a exclusão social *é sempre produto de relações de poder desiguais, movimentos e lutas são animados por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e do reconhecimento da diferença.*<sup>104</sup> Entre esses jogos de forças são produzidas políticas sobre a formação de professores. O próprio Plano Nacional de 2001 orienta, na diretriz 3.2, sobre a necessidade de formar pessoas que saibam apropriar-se das mudanças, com autonomias para tomarem decisões, respeitando as diferenças.

Nessa ilusão de uma falsa autonomia, a educação pode produzir subjetividades preparadas para as sobreviver no contexto das oscilações de discursos colonizadores, que, constantemente, são alterados pelos agentes do poder, para manter a distância entre os que podem falar e os que devem calar.

Muitas leis foram abordadas, principalmente, as LDBs, que foram utilizadas, com frequência nos trabalhos desenvolvidos em nossos grupos de pesquisa, a partir das narrativas dos colaboradores, nos enredos que criamos em pesquisas, para justificar a necessidade de formações, descritas nos documentos e nas narrativas dos colaboradores.



Cheguei a criar uma tabela com essas normas também. Logo, decidi que seria melhor deixar em anexo, junto às outras anotações e se houvesse oportunidade, apresentaria.

Figura 7: Normativas



Fonte: Produzido pela autora.

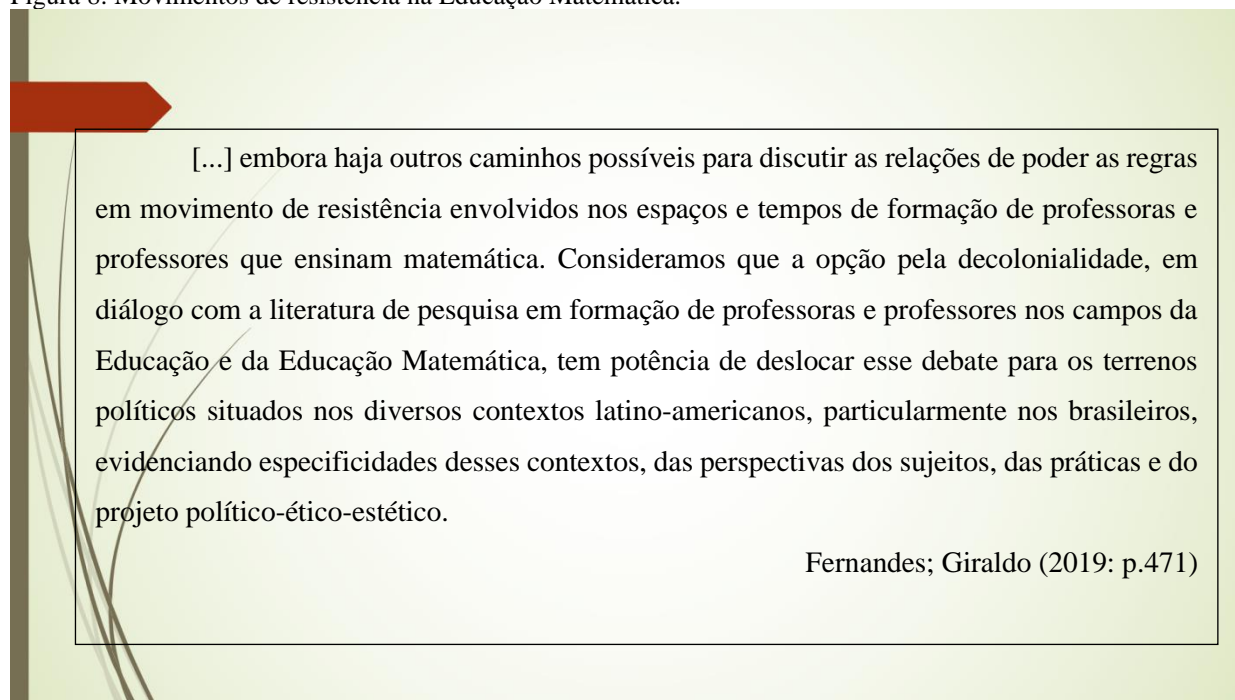
[Acessar A Tabela 1: Leis e Decretos Mencionados...](#)

Basta olharmos para a LDB e veremos o quanto ela foi alterada, naturalizando os processos que vazaram à norma e às formações outras que foram surgindo. Das referências a esta lei, seria preciso sinalizar sua versão para compreender as diferenciações frente à mesma nomenclatura. As inúmeras resoluções e decretos que vetam ou alteram as Leis educacionais, parecem dizer de linhas de forças entre os discursos dominantes e as práticas que vezam das regulamentações ambos circulando nos espaços educacionais. Veremos o que os pesquisadores têm a dizer sobre esses movimentos.

Outra questão interessante que percebi, a partir dos estudos em análise, foi o modo como programas e projetos educacionais parecem estar a serviço do padrão de poder, tão discutido nos estudos pós-coloniais.

Nesse contexto, de relações de poder, poderia tocar no fato que Filipe e Victor<sup>105</sup> já mencionaram antes, sobre os processos de subversão que ocorrem no contexto da Educação Matemática e insurgem em meio a essas relações de forças<sup>106</sup>. Resolvi deixar um *slide* com lembretes para tocar na reunião, caso nenhum pesquisador falasse em relação às multiplicidades de formações que apareceram/aparecem na tentativa de atender às exigências legais aos processos de subversão que ocorrem dos lugares marginais de formação de professores, e ao modo como a relação centro-periferia pode ser utilizada para criar diferenças e produzir espaços de exclusão dos cenários apresentados nas pesquisas.

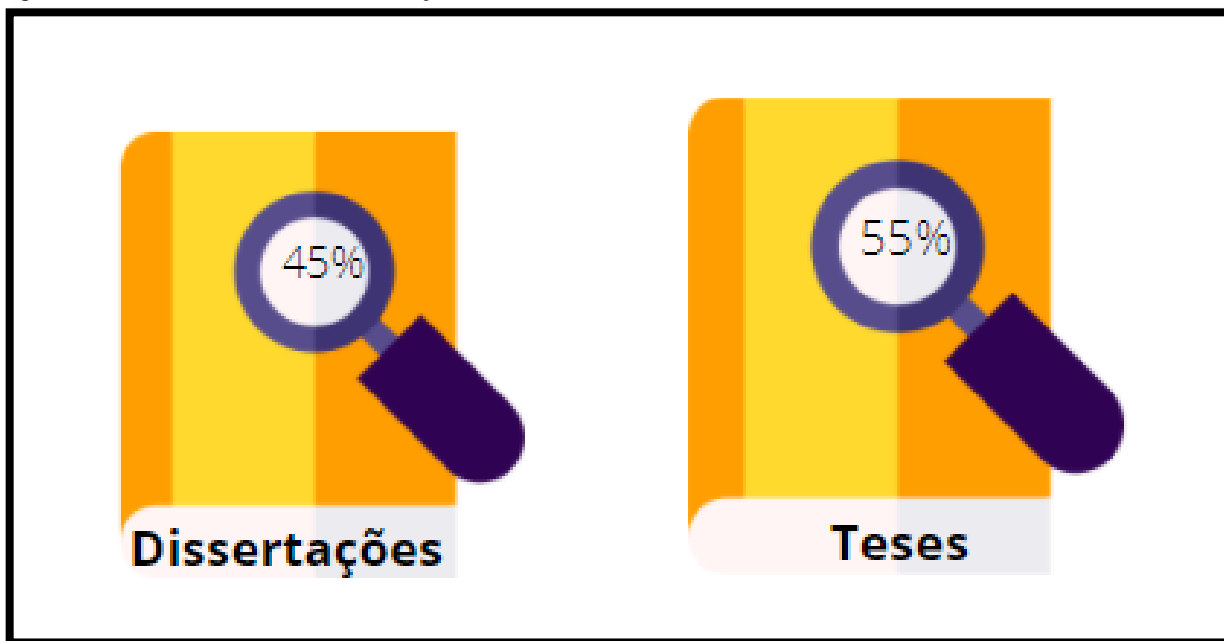
Figura 8: Movimentos de resistência na Educação Matemática.



Fonte: Giraldo; Fernandes (2019).

Preparei também um gráfico informando o percentual de teses e dissertações analisados, com as teses e dissertações que utilizamos como fontes. Porém, não há necessidade de apresentar esse *slide*, posso fazer apenas um comentário sobre a seleção das 11 teses e nove dissertações.

Figura 9: Quantidade de teses e dissertações.



Fonte: Produzido pela autora.

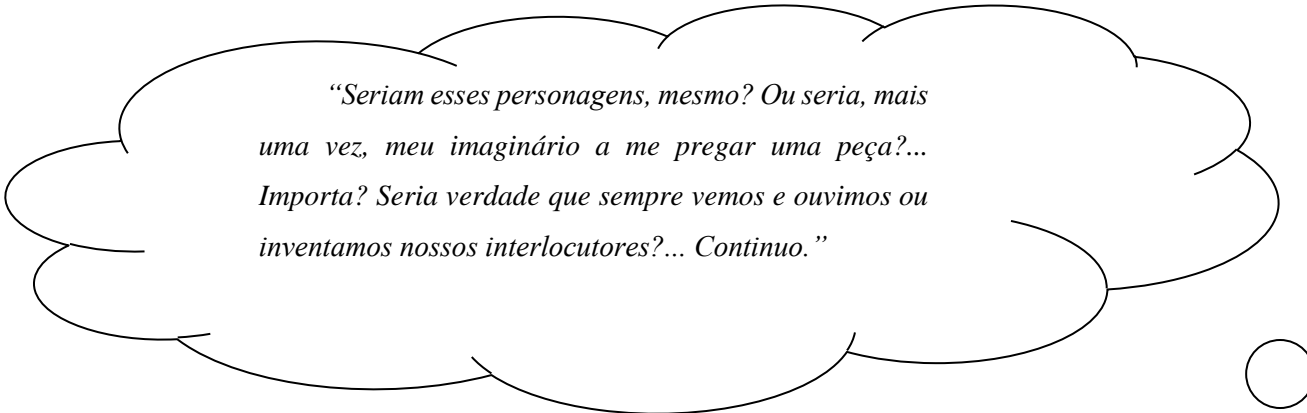
Em um passe de magia, percebo naquele jardim, uma linda borboleta que pairou, suavemente e pousou em meu celular. Veio despertar-me. Em um súbito de memória, me lembrei do relógio, estava na hora de iniciar a reunião, nem percebi que o tempo passou, desliguei aquele computador, só, então, percebi que não havia mais ninguém no salão, então subi as escadas correndo, em busca da nossa sala de apresentação. Mesmo apressada, a caminho da sala, observei outros espaços cheios de pesquisadores de diferentes linhas de pesquisa da Educação Matemática, preparando-se para iniciar as apresentações. Adentrei a sala 13, conforme as informações enviadas por *E-mail*.

Sem fôlego, cheguei. Antes de entrar, respirei, organizei aquela mesma postura de quando ingressei naquela universidade minutos atrás. Olhei pelo cantinho do vidro da porta, pude perceber que estavam todos lá. A Ivete, a Déa, a Ednéia, o Garnica, a Carla e a Luzia em um semicírculo, em um bate papo, a Shirley, o Marcelo, a Kátia, o Fernando, o Jean<sup>107</sup>, a Bruna, o Paulo<sup>108</sup> e o Fábio estavam do lado direito da sala, já a Renata<sup>109</sup>, a Natalia, o Vlademir<sup>110</sup>, a Tatiana<sup>111</sup>, Ana Claudia<sup>112</sup> e a Tiaki<sup>113</sup> estavam do lado esquerdo, também conversando. Fiquei aliviada, pois não havia perdido nada da discussão. Disfarçando a tensão, cumprimentei a todos e iniciamos aquele primeiro dia de reunião.

Combinamos que aquela reunião não seguiria os padrões de tempos específicos de apresentação, mas que cada pesquisador tomaria a palavra caso desejasse contribuir com a discussão.

Expliquei da importância daquele encontro para este estudo, revelando que tinha dúvidas construídas em trajeto de pesquisa e que esses anseios mobilizariam a reunião.

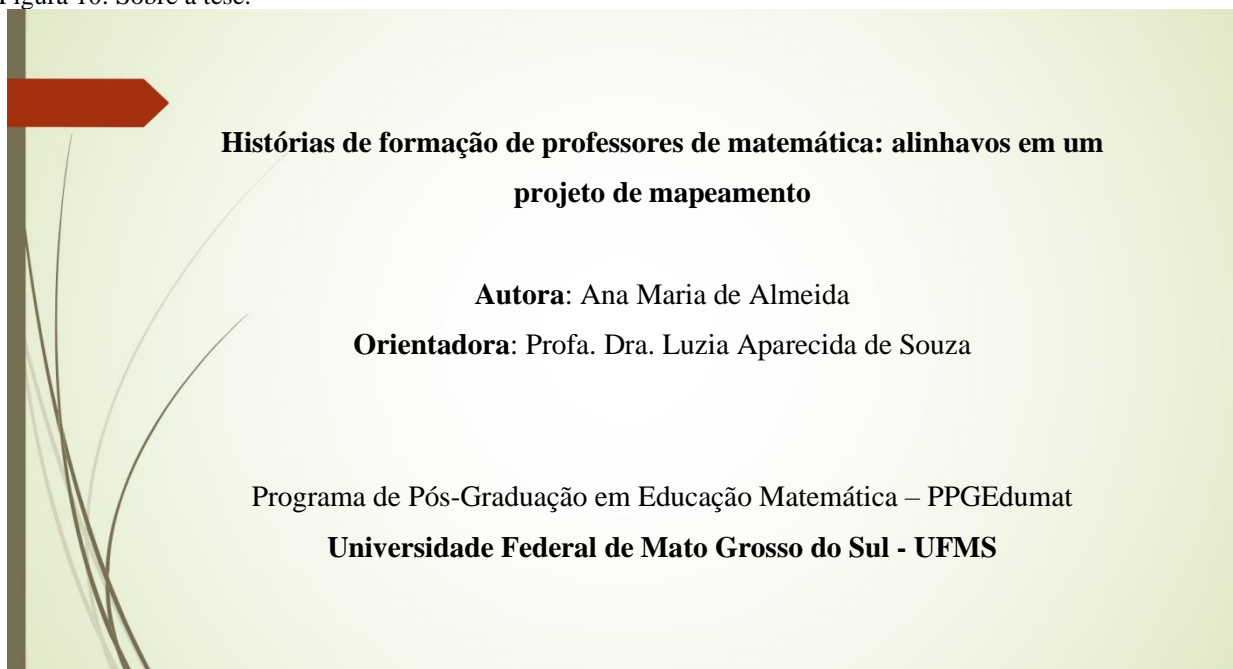
Tranquilizada por olhares e expressões agradáveis, ou mesmo, com um acenar de cabeça dos colegas pesquisadores, entendi que poderia dar continuidade. Luzia, a orientadora, sempre atenta, parecia mensurar, com um olhar profundo, cada palavra daquela apresentação. Eu perguntava, também, por meio do olhar, se eu estava no caminho. Com a face de quem quase sorria, respondeu que sim.



*“Seriam esses personagens, mesmo? Ou seria, mais uma vez, meu imaginário a me pregar uma peça?... Importa? Seria verdade que sempre vemos e ouvimos ou inventamos nossos interlocutores?... Continuo.”*

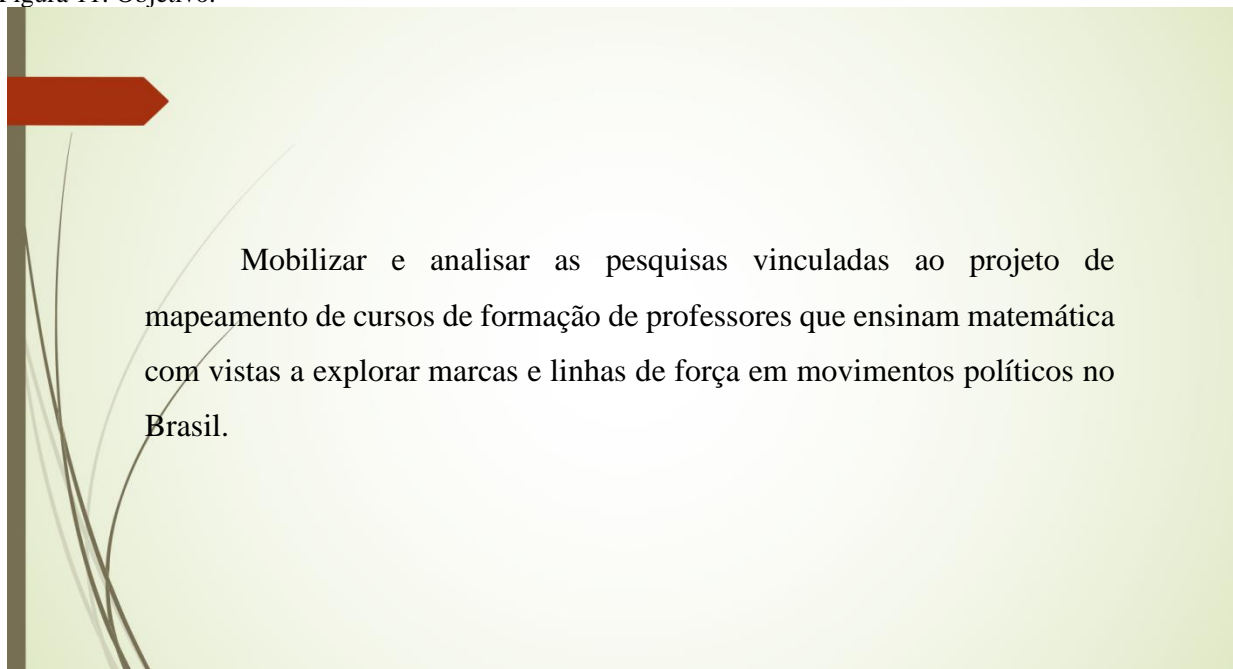
Abri os *slides* no telão, e iniciei minha apresentação. Comentei sobre o título e o objetivo para situar os colegas a respeito da pesquisa de doutorado, dando início à conversa.

Figura 10: Sobre a tese.



Fonte: A autora.

Figura 11: Objetivo.



Fonte: A autora.

Uma espécie de emoção conduzia minhas palavras, talvez, por saber o quanto aquele encontro poderia contribuir com meu processo formativo como pesquisadora. Pensei:

*“Devo abrir a reunião com minha pesquisa, mas não concluir sobre meu trabalho, podendo retomar sempre que tiver uma oportunidade. É... A retomada pode ser mais produtiva para a escrita da tese.”*

Em um exercício mental, esforçava-me em trazer memórias de leitura, durante as conversas, pois pretendia aproveitar todas as contribuições possíveis daqueles estudiosos e caminhar na direção do objetivo de estudo. Entre outras lembranças, destacavam, oficialmente, os cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, as Licenciaturas curtas em Ciências e/ou Matemática, as Licenciaturas Plenas em Ciências e/ou Matemática, as licenciaturas em Ciências, com Habilitação em Matemática, e as licenciaturas que habilitavam professores para atuarem em Física, Química e Matemática. Além desses cursos, havia várias nomenclaturas de cursos emergenciais, que fortaleciam meu interesse nessa conversa, para ouvir o que esses pesquisadores tinham a dizer, sobre a formação inicial de professores, a partir de suas pesquisas.



## **Primeiro dia: Fórum de discussões - As formações que aparecem nas histórias narradas sobre a formação de professores de Matemática no Brasil**

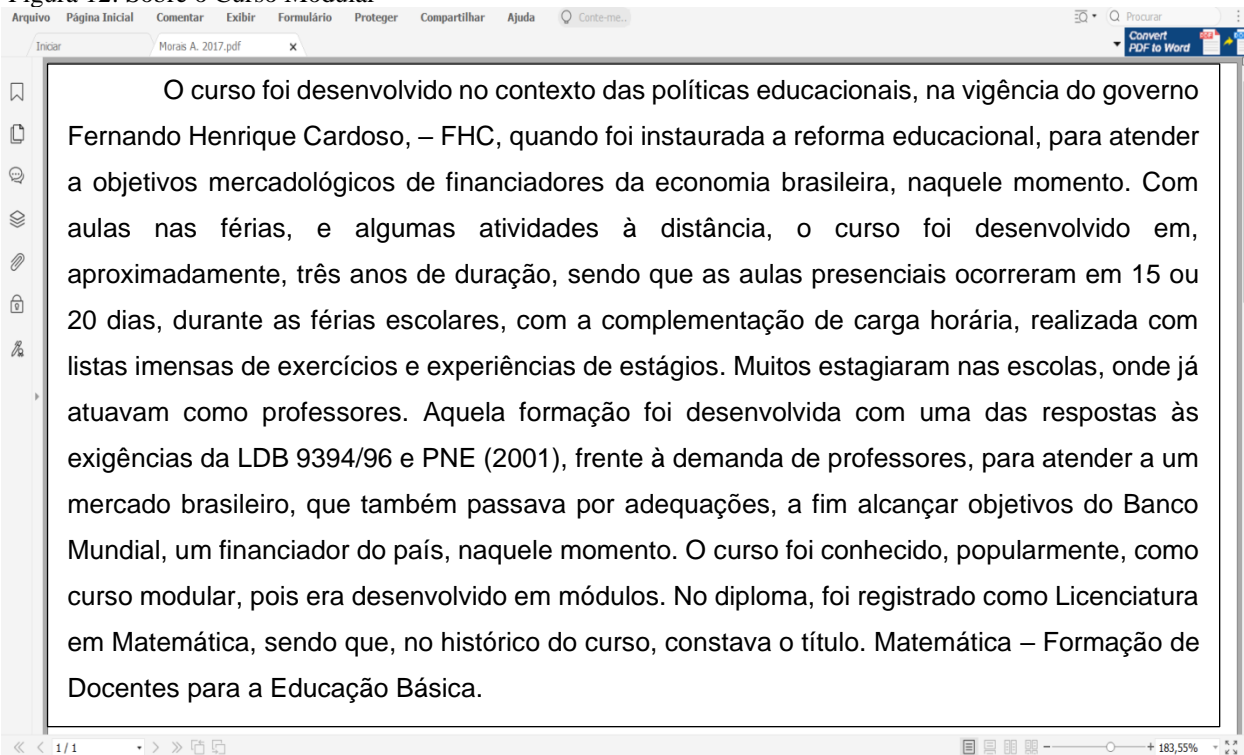
Ansiosa por mais detalhes sobre os cursos vindos dos próprios autores, sugeri uma dinâmica inicial, que contemplasse todos, ali, presentes, e abrisse a conversa para temas diversos, a partir de um esboço rápido de cada pesquisa.

Ana Almeida<sup>114</sup> - Devo dizer que é um prazer estar aqui, com vocês, nessa oportunidade. Penso que cada um de nós poderia falar, em poucas palavras, que processos de formação/formações lembramos, quando lembramos de nossas pesquisas. Se me permitem, farei algumas questões, caso tenham dúvidas, já que estou estudando os trabalhos de muitos aqui e, provavelmente, surgirão contribuições valiosas.

De antemão, gostaria de lançar uma questão, na qual acredito que poderá permear os diálogos nesse evento: Considerando narrativas de agentes das formações de professores que ensinam/ensinaram matemática, entrelaçadas com outros documentos e normativas, enquanto desenvolvemos pesquisa, construindo peças para o mapeamento da formação de professores, no contexto dos grupos GHOEM e HEMEP, estaríamos evidenciando linhas políticas que alinhavam diferentes projetos de formação de modo a provocar fissuras no pensamento colonizador?

No caso da nossa pesquisa de mestrado, por exemplo, buscamos compreender os processos de constituição do Curso Modular de Matemática, do qual fui aluna egressa.

Figura 12: Sobre o Curso Modular



Fonte: A autora<sup>115</sup>

Filipe<sup>116</sup> - Oi Ana, seja bem-vinda. É um prazer rever todos vocês. Ana, conheço seu trabalho de doutorado, assisti a sua apresentação no último congresso de Educação Matemática. Percebi que você toca nas relações de poder que perpassam as formações de professores de matemática. Penso que esse diálogo pode ser produtivo para as nossas discussões, mas sugiro que, além de apresentar as pesquisas, com histórias sobre as formações de professores, podemos, por exemplo, comentar situações que evidenciamos com os entrevistados que denunciam essas relações. Proponho uma espécie de subversão *da história, na qual, em um movimento decolonial, possamos, desmontando a história única, subvertendo suas peças, e usando-as em caminhos de resistência e de insurgência, quem sabe, produzir outras possibilidades de fortalecimento de poderes, valorização de saberes, afirmação de seres, de corpos e de formas de viver dos nossos lugares de experiências em discussão.*<sup>117</sup> No tocante aos sistemas de exclusão, poderíamos evidenciar, se for o caso, questões referentes à raça, gênero, entre outros.

Ana Almeida – Filipe, agradeço a sua contribuição, penso que evidenciamos temas relevantes, para discutir, pois as pesquisas do GHOEM e do HEMEP, em sua maioria, expõem situações mais subjetivas, criando tramas para discutir os processos políticos e econômicos em



torno das formações. Essas relações de poder ocorriam de acordo com o perfil de cada região, quase sempre, naturalizadas no interior dos processos. As proximidades com as discussões nesses grupos, contribuíram para a construção do nosso objetivo de estudo para esta pesquisa de doutorado, no sentido de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática, com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil.

*[Enquanto os colegas apresentavam suas pesquisas eu anotava as aproximações dessas falas com o nosso objetivo de pesquisa. Tatiana toma segue com seu comentário.]*

Tatiana – Bom, pessoal, tudo bem com vocês? Vendo vocês falarem do estado de Mato Grosso do Sul, percebo o quanto as formações divergem, nos modos organizacionais, mesmo sendo criadas em espaços próximos. No caso da minha pesquisa de mestrado, também desenvolvida nesse mesmo estado, *buscamos compreender o curso de Matemática iniciado no ano de 1994, após a criação da UEMS*<sup>118</sup>. Esse curso foi extinto no ano de 2000. A partir das narrativas, evidenciamos questões que atravessaram a construção do curso, como: a influência política para implantar essa universidade; rivalidades partidárias que manipulavam interesses no contexto educacional; a falta de professores com habilitação em Matemática, em Cassilândia e região; a necessidade de cursos em outras áreas, entre outras.

Ana Almeida: – Tatiana, essas influências políticas foram muito fortes, também, na época da divisão do estado. Principalmente, na manutenção de vagas para os professores que dependiam do apoio de pessoas influentes.

Tatiana – É, Ana, eu pude ver, nas narrativas dos professores, como essa manutenção de forças contribuiu para o fracasso educacional que perdurou por décadas. Com as disputas, mesmo, antes da divisão do estado, e, depois, nos anos 1990, época da criação da UEMS, a situação se repetia, com a falta de professores formados, altos índices de evasão e repetência. Esses fatores contribuíram para a emergência na formação de professores. Na tentativa de resolver o problema, o curso de Ciências passou por alterações, no sentido de trazer novos alunos, e, também, de manter o curso e a instituição em funcionamento, bem como os profissionais envolvidos.

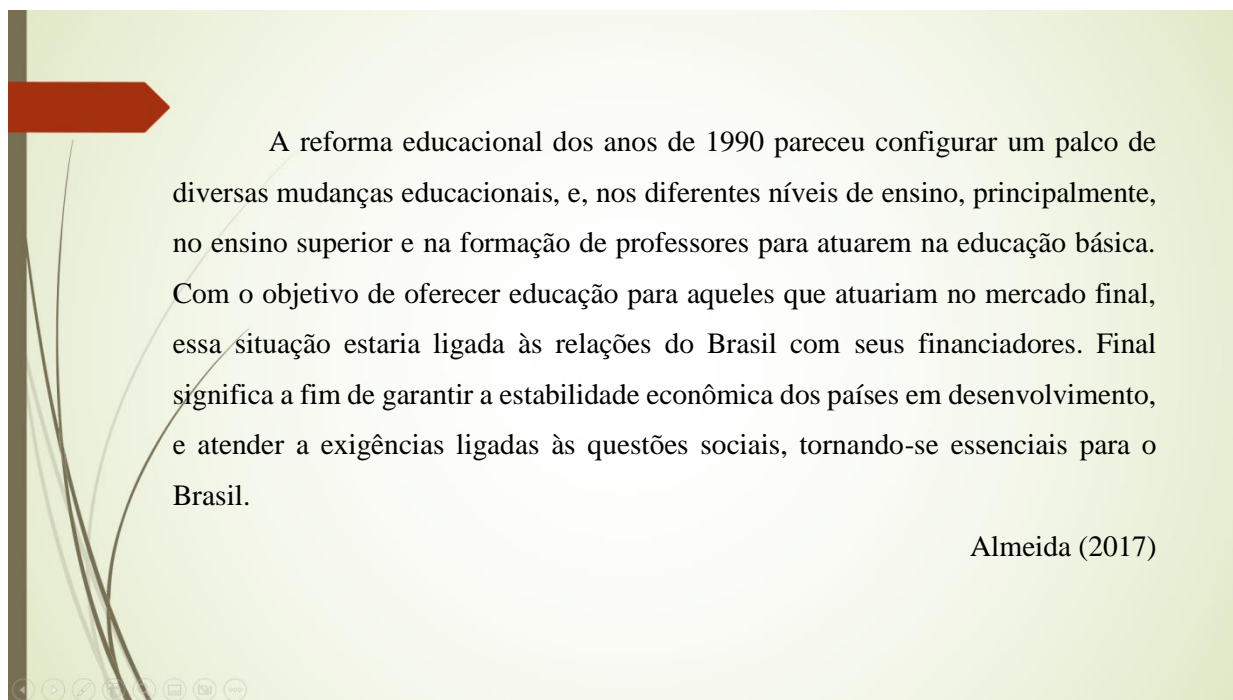
Por exemplo, a organização de um curso de Ciências, no qual se estudava Matemática, Física, Química e Biologia, seria viável, no momento da separação do estado, pois, com a abertura de concursos públicos, os formados, nesses cursos, poderiam atuar em diferentes áreas do conhecimento, com um leque maior de possibilidades no mercado de trabalho.

Na década de 1990, foram criadas, na região Centro-Oeste, as universidades estaduais: UEMS, UNEMAT<sup>119</sup> e UEG<sup>120</sup>, e todas ainda se justificavam pela necessidade de formar professores para a educação básica. A criação dessas instituições se configurava como parte do projeto de formação de professores, naquela época: oferecer cursos temporários nos lugares onde houvesse demanda. O curso teve alto nível de evasão, nos primeiros anos, talvez, por dificuldades dos alunos em relacionar jornadas de trabalho e estudos, além da carga horária excessiva das aulas.

A graduação de Ciências da UEMS era a única da época gratuita e ofertada no período noturno. Assim, essa formação atraía público de cidades vizinhas que vinham buscar capacitação em Cassilândia. Foi um curso de Ciências, com habilitação em Matemática, extinto no ano de 2000 quando foi iniciado o curso de Licenciatura Plena em Matemática. Em 2006, a demanda por professores permanecia, de modo que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação revogou a Resolução de 1999 e autorizou o retorno das Licenciaturas Curtas em Ciências.

Ana Almeida – Tatiana, seu comentário remete à parte do texto da dissertação do meu estudo de mestrado, se me dão licença, vou abrir no telão para uma leitura compartilhada.

Figura 13: Print com adaptação da página <sup>179</sup>.



Fonte: Almeida (2017).

Kátia – Ana, por acaso você tem arquivado os trabalhos, fontes da sua pesquisa, aí no seu computador?

Ana Almeida – Sim, tenho, se precisarem mostrar partes dos textos na tela, me avisem, por favor, que posso apresentar rapidamente.

Kátia – Ah, sim, eu concordo com a Ana, quando menciona que ocorreram essas mudanças nos anos 1990, mas acredito que a necessidade de atender ao mercado vem de décadas anteriores. Em momentos que antecederam essa época, também, houve diversidade, *como você fala, Tatiana*. Essa corrida pelo capital, por atender a exigências de mercado, é mais antiga do que parece. Podemos perceber particularidades dos movimentos de formação, quando interagimos com as narrativas daqueles que participaram dos processos de formação.

Ana Almeida: – Kátia, obrigada pela sua reflexão, confesso que me deparei com essa questão, nesse estudo de Doutorado. Além de perceber, nas fontes da pesquisa, que a formação de professores teve um avanço na época da industrialização, devido à necessidade de pessoas formadas para o mercado, pois o país necessitava de mão de obra técnica. Acredito que o perfil de alunos sofreu alterações, uma vez que os adultos também necessitavam de formação. Como no Brasil, os primeiros movimentos industriais ocorreram, no início do século XX, desde então, vêm se configurando as tentativas de capacitar professores, no intento de formar pessoas para o mercado, nesse caso, os trabalhadores. Penso serem tentativas que não têm atendido às demandas, ampliando, cada vez mais, a falta de professores, acarretando a necessidade de iniciativas de diferentes lugares sociais para resolver esse problema.

*[Subitamente levanta uma senhora com um rosto um tanto conhecido pelos estudantes da História da Educação, ela se identificou como Otázia<sup>121</sup>, era uma das palestrantes do evento. Lembrou de vários diálogos seus com os pesquisadores<sup>122</sup> ali presentes sobre a formação de professores e propôs sua contribuição.]*

Otázia - Na verdade, o período compreendido entre 1920 se configurou uma crise com vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica, principalmente após a revolução de 1930, pois com o início do capitalismo no Brasil, a economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise. Assim o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda da área agrícola para a industrial.

Com o êxodo da zona rural e o crescimento do operariado urbano ampliaram as reivindicações de várias camadas sociais originando movimentos sociais que atingiram desde o operariado até a burguesia industrial. Assim, se constituía uma necessidade de reorganizar o

aparelho do Estado ajustando-o às necessidades políticas e econômicas, no sentido de reestruturar mecanismos de poder político.

Mesmo em um universo de crises o governo assegurou, um clima de otimismo sendo caracterizado por uma ideologia do desenvolvimentismo<sup>123</sup>.

Marcelo – Deixa eu fazer uma observação sobre essa época, na região de Mossoró-RN. Destacamos no estado um *crescimento repentino nos anos 1920, que possivelmente corroborou com a falta de professores para atuarem no Ensino Básico da época. Nesse contexto, foram criados Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Reunidas por todo o Estado, visando a uma interiorização e democratização do ensino.* E essa mudança foi tão significativa que os Grupos escolares criados nessa época perduraram até os anos de 1970, sendo extintos com a nova reforma educacional brasileira.

Ana Almeida – É importante frisar que no início do século XX foram traçadas as primeiras linhas de expansão da educação profissional, abrindo espaço para a demanda de professores. Houve a criação do Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912 que tratava da Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais no país.

-Após poucos anos foi criado o Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927 que *originou o Ensino Profissional obrigatório nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos*<sup>124</sup> desse nível de ensino.

- *Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril 1942 que estabeleceu o ciclo ginasial de (quatro anos) e o ciclo colegial (de três anos - Art. 69 - exigia professores com nível superior, nas áreas de atuação nas escolas de ensino secundário. Além disso, declarava que a educação tinha a função de encaminhar o convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família*<sup>125</sup>. Esses eventos podem ter provocado a necessidade de ampliação do número de professores.

Marcelo – Outra reforma de ensino que acarretou uma grande carência de professores pela significativa expansão do ensino secundário, dessa vez em nível nacional, foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário – nº 4.244 de 9 de abril de 1942 –, muito conhecida como Reforma Capanema que, embora considerada elitista, elevou assustadoramente o número de instituições de ensino secundário e de matrículas em todo o território brasileiro.<sup>126</sup>

Otázia – *A reforma Capanema teve suas primeiras negociações com o Ministro Vargas Gustavo Capanema. Lembrando que esse processo foi desenvolvido em uma sequência de*

*pequenas reformas, denominadas Leis Orgânicas do Ensino. Tais mudanças atingiram o nível do primário e do médio, sendo complementadas posteriormente nos anos de 1942 e 1946.*

*Durante a fala de Otázia, apresentei um slide com algumas leis mencionadas em seus estudos, as quais separei para citar no texto de doutorado.*

Figura 14: Leis Orgânicas

Leis Orgânicas de 1942:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Romanelli (2014)

Fonte: Romanelli (2014)

Figura 15: Leis Orgânicas

Leis Orgânicas de 1946:

- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Romanelli (2014)

Fonte: Romanelli (2014)

Otázia – Vocês podem verificar que em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário estipulou normas para o funcionamento do Ensino Primário. Entre outros organizou o primário supletivo de dois anos, para alunos com idade a partir de 13 anos e adultos. Direcionou também questões relativas ao Ensino Normal e o Ensino Agrícola. Outra ação importante dessa época foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Ana Almeida – Essas informações mostram que a demanda de professores cresceu muito nesse período em paralelo com a demanda de Educação Profissional que suscitava pessoas para atuarem no mercado.

Otázia – É Ana, mas essa demanda cresceu ainda mais nas décadas seguintes quando ocorreu a implantação da indústria pesada no Brasil. Esse evento acentuou a entrada de capital internacional, por meio da implantação de filiais das multinacionais. Nos anos de 1960, o mercado interno passou por uma saturação e uma nova crise exigiu a reorientação do processo, com forte atuação do movimento político-militar de 1964, direcionando o sistema educacional com base na economia. Enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais.

A partir da década de 1960 reforçam os interesses na industrialização intensificando a necessidade de mão de obra especializada<sup>127</sup>

*[Tomei a palavra, agradei a presença de Otázia e convidei os colegas para uma reflexão sobre a reestruturação das leis educacionais nos períodos históricos que seguem dessas oscilações político-econômico-sociais.]*

Ana Almeida - Se olharmos para a educação, no período de 1946 a 1964, por exemplo, perceberemos que, embora a LDB de 1971 *buscasse atender aos interesses do mercado internacional, priorizando o ensino humanístico sobre o científico (para evitar concorrência na área tecnológica), previu o acesso à educação formal*<sup>128</sup>. A população, por sua vez, foi em busca de formação, pressionando para que tal determinação se cumprisse, ampliando a demanda. Assim, veio a necessidade de adquirir conhecimentos *específicos, para uma maior compreensão do processo produtivo, para o crescimento profissional e melhoria salarial. Essa consciência da classe trabalhadora incomodava a classe dirigente*<sup>129</sup>. Um pouco mais tarde, a Constituição de 1988, responde, com a ampliação de recursos, para todos os níveis de ensino, inclusive, dos adultos.

Talvez, junto às mudanças legais, que mais parecem naturalizar nos modos de colonizar o pensamento, venham se construindo, também, modos decoloniais de enfrentar os processos de Colonialidade. Nessas linhas de forças, se configuram as produções das formações de professores.

“Kátia, você dizia das demandas de formação, nas décadas anteriores aos anos 1990. Notei que, em sua pesquisa, você mostrou o contexto de produção dos cursos de formação de professores, em dois momentos específicos.”

Kátia – Sim. Em nossa pesquisa de doutorado, discutimos o desenvolvimento das licenciaturas, na modalidade parcelada, um formato de formação emergente, que ocorreu nas décadas de 1970 e 1990. Esses cursos ocorriam em parcelas, a maioria desenvolvida nos períodos que seriam destinados às férias dos professores, visto que a formação buscava atender aos professores leigos,<sup>130</sup> que atuavam na educação básica da época. Como licenciaturas parceladas de curta duração, as formações da primeira etapa ocorreram antes da divisão do estado de Mato Grosso do Sul, na vigência da LDB, n. 5692, sob influência da reforma universitária de 1968, e da reforma do ensino do 1º e 2º Graus. De maneira semelhante às discussões anteriores, o curso foi direcionado para professores que atuavam no ensino do 1º Grau. Foram pensados cursos de três anos de duração, porém, houve relatos sobre a extensão do período para completar a grade curricular. Em uma segunda fase, década de 1990, foram criados os cursos de licenciaturas, em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática, com expansão dos cursos para o interior do estado de MS. Esse curso era mencionado pelos colaboradores como Licenciatura Parcelada de Matemática, apesar da nomenclatura, percebemos que se tratava de um curso de Ciências<sup>131</sup>.

Ana Maria – Kátia, você poderia comentar um pouco mais sobre essas formações parceladas, que ocorreram nos anos de 1990? É porque me lembram os cursos Modulares, que também ocorreram nessa época.

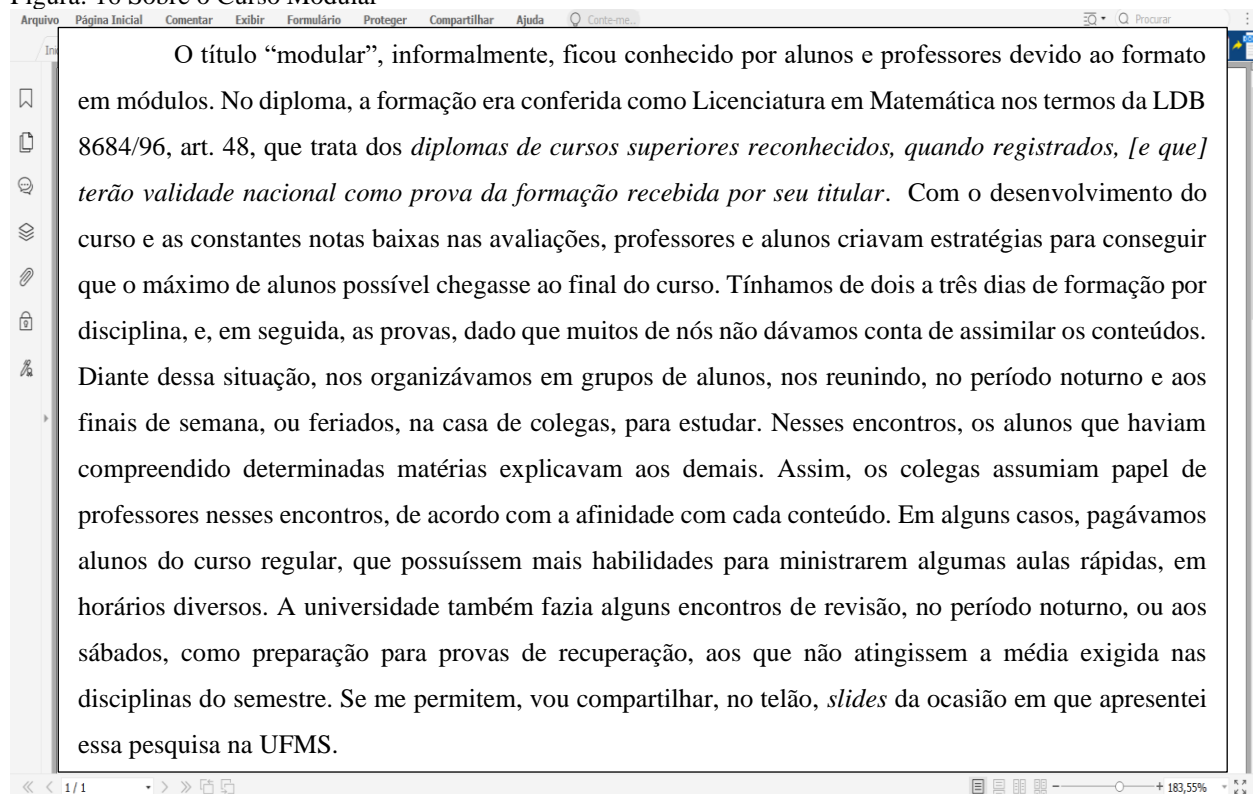
Kátia – Claro, a partir das narrativas, percebemos que o projeto das Licenciaturas Curtas Parceladas, dos anos 1970, influenciou os professores na criação das Licenciaturas, em Regime Parcelado, de Ciências, que habilitava professores para ensinar Matemática na década de 1990. Entendemos que essas últimas parceladas foram organizadas em duas etapas, sendo que, na primeira, os conteúdos abrangeriam a área de ciências, como nas Licenciaturas Curtas em Ciências, e a segunda parte seria relacionada aos conteúdos matemáticos, especificamente. Também, nessa época, os cursos foram pensados para as férias, mas foram estendidos, de modo intensivo, em

outros momentos. Quando as aulas ocorriam fora do período de férias, cabia ao professor pagar seu próprio substituto na escola.

Ana Almeida – Kátia, como disse, a sua fala lembra a minha graduação, o Curso Modular que ocorreu em paralelo com outras graduações de outras áreas de licenciatura, na mesma modalidade. De modo semelhante, nossa formação foi pensada para acontecer nas férias escolares, a fim de atender ao público de professores que atuavam sem formação específica.

Vou apresentar no telão, parte do texto da minha dissertação de mestrado onde comentamos sobre essa questão.

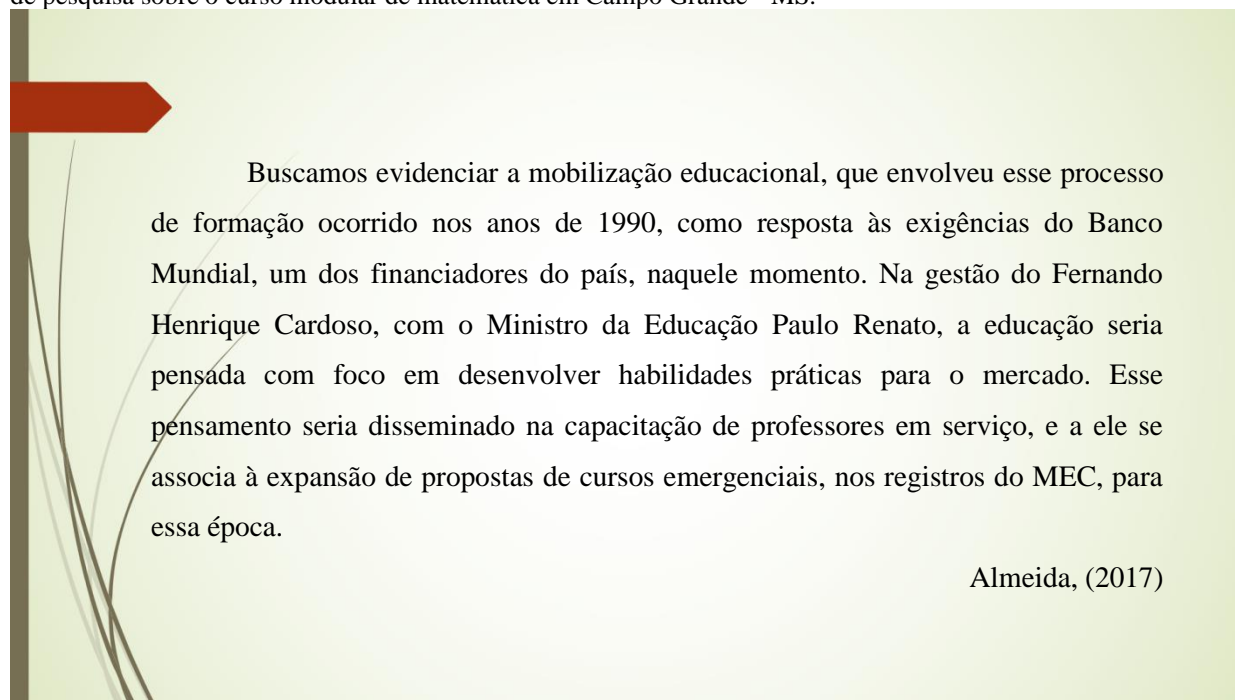
Figura: 16 Sobre o Curso Modular



Fonte: A autora.

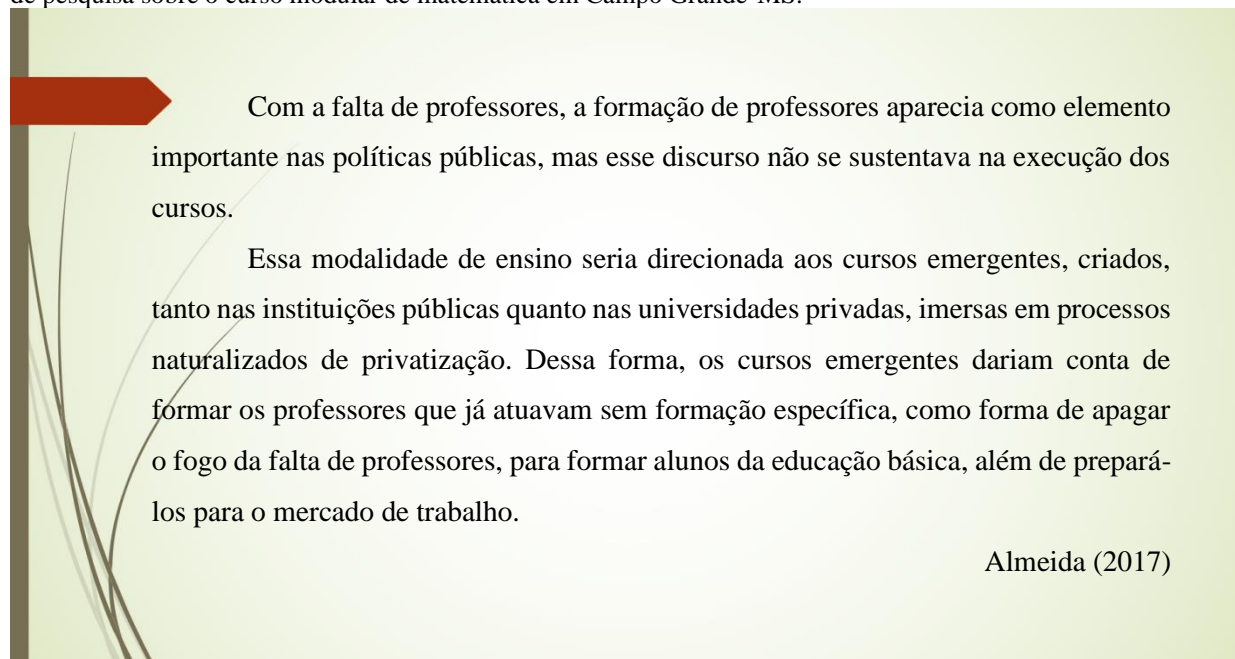


Figura 17: Slide – 1 com parte da apresentação - Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de matemática em Campo Grande - MS.



Fonte: A autora.

Figura 18: Slide – 2 com parte da apresentação - Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de matemática em Campo Grande-MS.



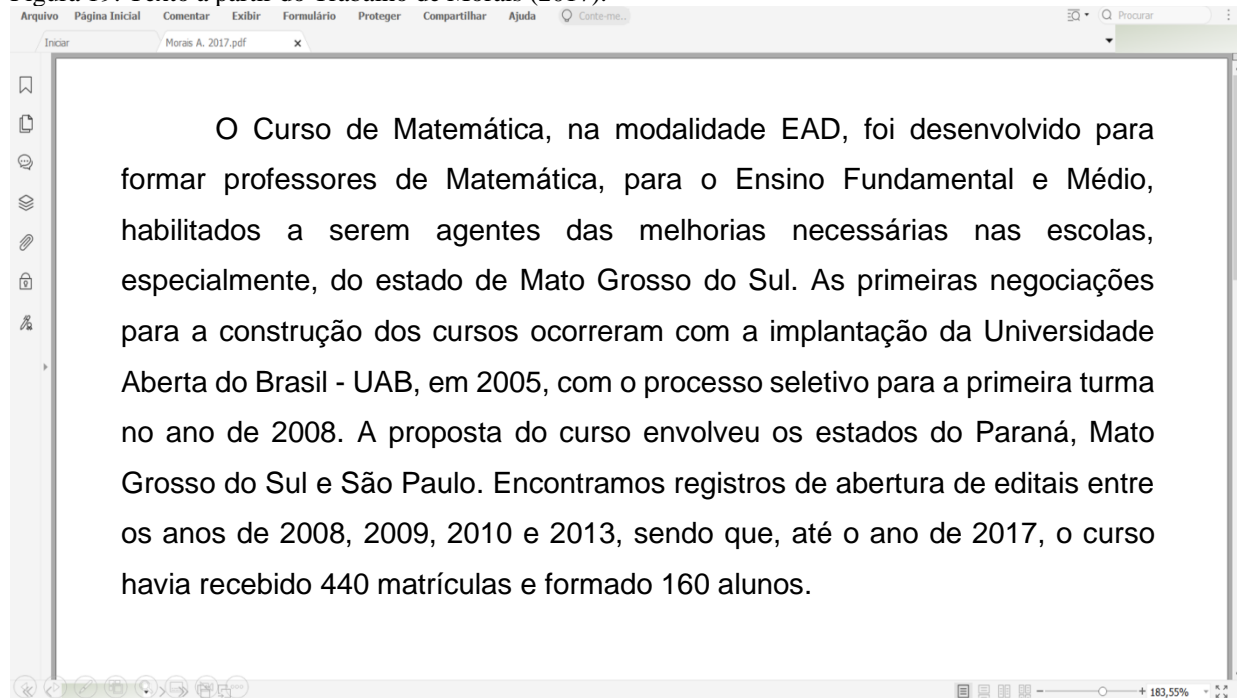
Fonte: A autora.

Ana Claudia – Ana, a sua fala remete aos tempos de nossos estudos no Mestrado, quando dialogávamos sobre as formações emergentes das quais pesquisávamos. Dessa lembrança, vou aproveitar para comentar sobre a minha pesquisa. Eu e a Ana Almeida estudamos juntas, já

conversamos um pouco sobre a pesquisa. No estudo de mestrado, discuti as formações de Matemática que ocorreram pouco depois dos Cursos Modulares. Evidenciamos os cursos de Matemática, desenvolvidos à distância, e acredito que fizeram parte dessa emergência em formar professores.

- Ana, se puder abrir o PDF com a minha dissertação, aquela parte que refletimos sobre a construção do curso de Licenciatura em Matemática à distância, da UFMS,<sup>132</sup> seria interessante.

Figura 19: Texto a partir do Trabalho de Morais (2017).



Fonte: A autora<sup>133</sup>

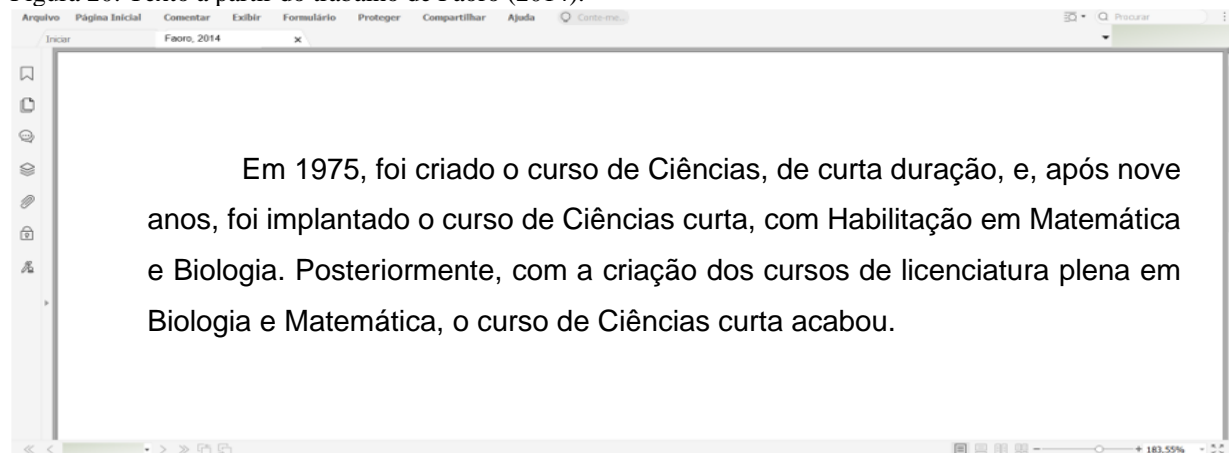
Ao refletirmos sobre o contexto de produção dessa formação, nossa pesquisa, evidenciou problemas encontrados em outras modalidades de formação, como: evasão, equipes pequenas e a falta de professores da área de Matemática. Uma questão interessante foi que, diante da falta de professores de Matemática, foram contratados tutores para manter o curso em funcionamento. Esse curso buscou atender às exigências da LDB 9394/96. Embora tenhamos notado certa continuidade de projetos anteriores, também percebemos características específicas entre outras questões, como a logística, carga horária presencial vasta, uma vez que o curso era reconhecido na modalidade à distância, mas, na prática, organizado de forma semipresencial.

Tiaki – Bom, vou comentar sobre o meu trabalho agora. Em Mato Grosso do Sul, em Dourados, especificamente, buscamos caracterizar a implementação e estruturação de propostas formativas de professores de Matemática, nos cursos de Habilitação e Licenciatura da UFMS/UFMGD<sup>134</sup>. Eu gostei da ideia de mostrar o texto, já que você possui os arquivos, Ana.

Ana Almeida - Claro, posso abrir o seu, há uma parte que você traz características do curso, o que acha de apresentarmos essa parte?

Tiaki - Ótimo.

Figura 20: Texto a partir do trabalho de Faoro (2014).



Fonte: A autora<sup>135</sup>

Tiaki – Sim, mas eu gostaria de frisar que encontramos evidências de uma Habilitação em Ciências, com Habilitação em Matemática, e uma Licenciatura em Matemática, porém, os currículos eram semelhantes, sendo que os que cursassem o primeiro, teriam acesso às disciplinas de Biologia e Química no início do curso, enquanto o segundo era contemplado apenas com a área de Matemática.

Ana Almeida – Tiaki, esses cursos de licenciaturas curtas, dessa época, descrita em seu texto, lembram os trabalhos da Carla e da Kátia, que também tocaram nessas formações, em Mato Grosso do Sul. Desde 1964, o conselheiro Newton Sucupira havia proposto as licenciaturas de curta duração.

Fábio - Na Região de Barreira – BA, não havia formação para professores de Matemática até o ano de 2008, quando foi efetivado o curso de Licenciatura em Matemática, reafirmando o descompasso, entre a projeção das políticas e leis nacionais, frente às experiências de aplicação dessas diferentes Regiões brasileiras.

Ana Almeida – Os cursos de Licenciatura passaram por várias alterações, também, nos sistemas normativos, muitas vezes para aproximar as normas da possível aplicação na prática.

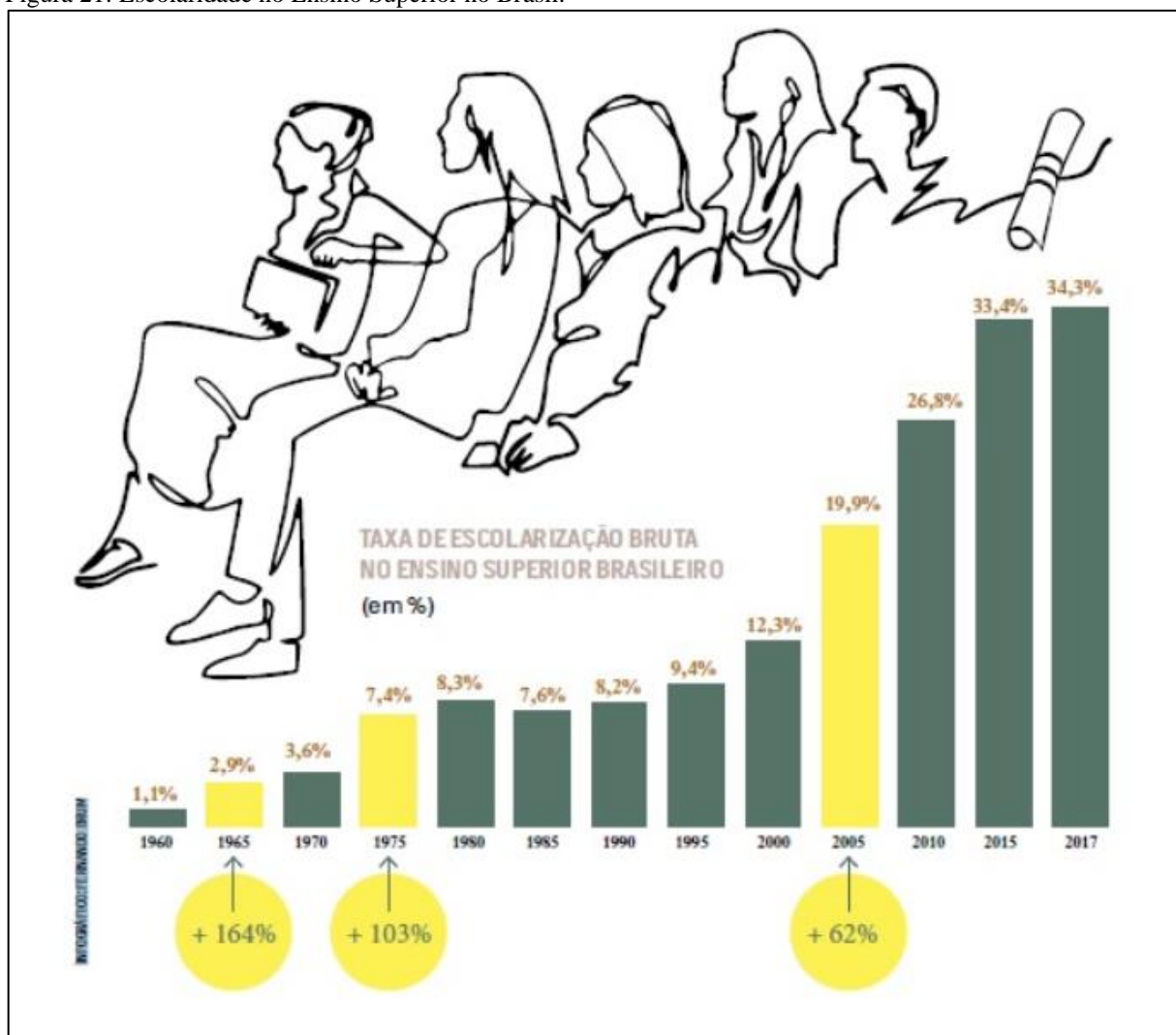
A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também determinava, no art. 30. no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração. A Resolução 30 de 1974 do Conselho Federal de Educação veio reforçar essa estrutura de cursos, quando regulamentou e tornou obrigatório esse formato, e a Resolução 37, de 1975, também previa o fim das licenciaturas plenas. Já a Resolução 30/74 regulamentava a reestruturação dos cursos de Licenciatura de Ciências, em todas as universidades do país, até 1978. Dessa forma, as habilitações específicas poderiam ser oferecidas em Ciências e Matemática, por meio de complementação pedagógica dos cursos de curta duração. Com a Resolução de 30 de julho de 1974, as Licenciaturas em Ciências Polivalentes e de Primeiro Grau foram divididas em duas etapas, com o currículo de 1.800 horas, que poderia ser complementado com mais 1.000 horas, com uma habilitação específica.<sup>136</sup> Os cursos ocorriam de modo diferente, de uma localidade para a outra. Em Corumbá e em Três Lagoas, eram oferecidas as Licenciaturas Plenas, já, em Dourados e Aquidauana, ofereciam as Licenciaturas Curtas, estas últimas iniciaram após a LDB de 1971, Corumbá e Três Lagoas, antes dessa lei. As Licenciaturas Curtas duravam em média dois anos, e as plenas cerca de quatro anos<sup>137</sup>.

Carla - Entre 1970 e 1975, houve uma explosão no crescimento das Instituições de Ensino Superior. A partir de 1975, com o desenvolvimento econômico e o aumento da demanda de professores, foram surgindo outros desafios na formação de professores, como a redução de recursos financeiros para o setor, por parte dos governos; ao mesmo tempo que continua a suspensão de novos cursos, nas décadas seguintes, conforme as necessidades de mercado; permanecendo, ainda, a nova filosofia liberal de não-intervenção do Estado e o discurso de autonomia, entre outros.

Ana Maira – Carla, após a leitura do seu trabalho, realizei uma busca na *internet*, quando encontrei esses dados sobre a expansão da educação superior no Brasil, que parecem mostrar picos de crescimento maior nos anos pós reformação da Lei de Diretrizes e Bases. Após a Lei 4.024/61, tivemos um crescimento que aparece no gráfico, em 1965. Após a Lei 5.692/71, houve outro salto em 1975, e, após a nova LDB n. 9394/96, no ano de 2005. Talvez esse salto, entre 1965 e 1975, esteja relacionado ao período após a LDB 5.692/71, por conta daquela necessidade de formar

profissionais de maneira rápida, que abriria essa brecha para a criação dos cursos de curta duração, diante da demanda de pessoas também buscando formação.

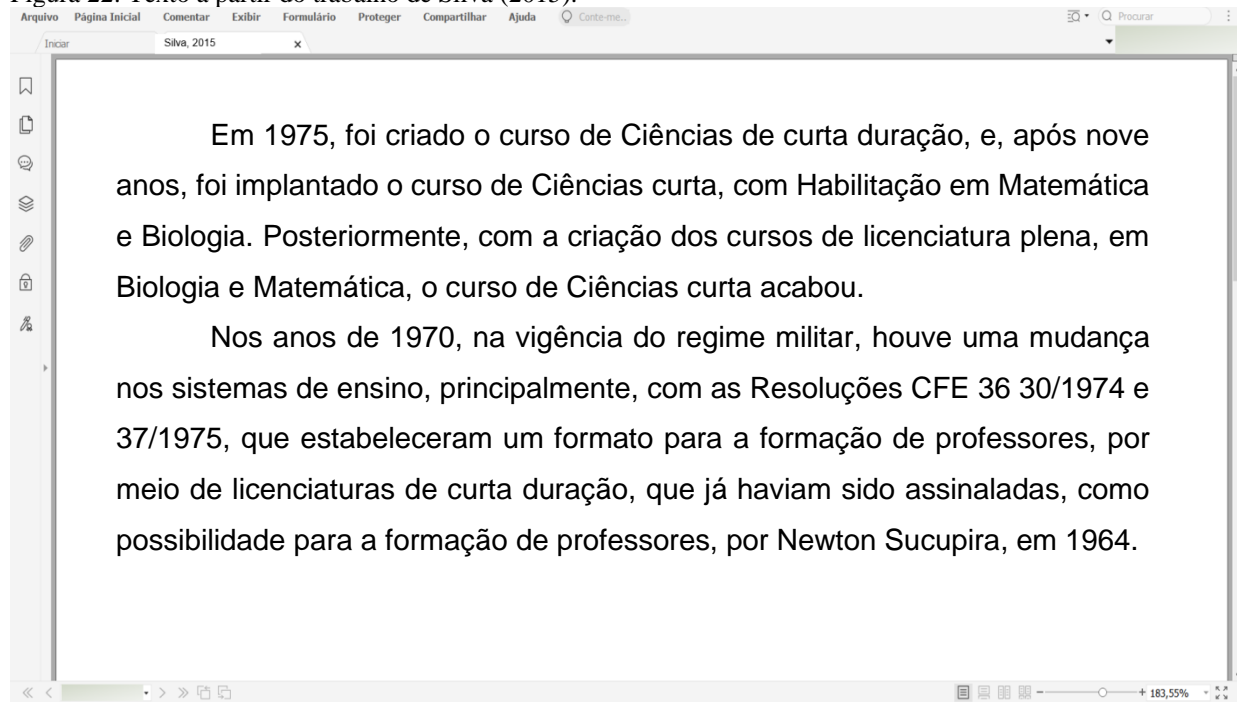
Figura 21: Escolaridade no Ensino Superior no Brasil.



Fonte: Revista Ensino Superior<sup>138</sup>.

Carla – Ana, enquanto você abre meu trabalho, naquela parte onde falei sobre UEMT/UFMS Campo Grande, eu vou comentando questões que vieram à memória, a partir do que foi dito aqui. *Lembro que a organização dos cursos de curta duração parece se justificar nas diferenças culturais e econômicas entre as regiões do país. Oferecendo um currículo mínimo, em locais onde ocorra aquela maior oferta de meios, aos sistemas, será lícito condicionar o exercício profissional dos licenciados a um preparo superior aos mínimos estabelecidos,<sup>139</sup> oferecendo complementação, onde e da forma que for possível.*

Figura 22: Texto a partir do trabalho de Silva (2015).



Fonte: A autora<sup>140</sup>

*Carla* – Uma coisa interessante que percebo em nossos trabalhos, como mostram esses documentos, são as reestruturações dos cursos, no sentido de atrair ou manter os alunos nas graduações de licenciatura. A Resolução do CFE<sup>141</sup> 30/1974, previa a implantação de cursos de Ciências, de modo que, em quatro anos, até 1978, as licenciaturas dos campos científicos fossem transformadas em cursos de Licenciaturas em Ciências de curta duração, ou Licenciaturas plenas em Ciências. A partir de 1975, conferimos certa redução nos recursos disponibilizados para as formações. Uma questão que notamos também foi a queda do interesse dos alunos pelo curso de Licenciatura, e a universidade precisava se organizar para não perder a clientela. Como no exemplo da Universidade Católica Dom Bosco, - UCDB, onde o curso de Ciências foi fechado, tendo sido criado o curso de Matemática Computacional. A falta de valorização da profissão do professor chamou minha atenção, bem como o interesse das universidades em formar pessoas para o mercado.

*[O tempo passou tão rápido que chegara a hora do intervalo, combinamos de retornar as 15h e 15min daquele dia, pois entre as 13:30 e 15h aconteceriam as oficinas, nos reuniríamos novamente após o intervalo da*

*tarde. Aproveitei para procurar os amigos e conversar pelos corredores sobre os trabalhos que estávamos desenvolvendo e outras questões que foram surgindo nos corredores naquele momento de descontração]*



*[Passado o tempo acordado, todos voltamos, aproveitei para retomar a conversa, lembrei que entre as estratégias de adequação dos cursos havia o interesse pelas tecnologias, com a revolução tecnológica que ocorreu pós anos 1980, era de se esperar que isso aparecesse nas pesquisas.*

*Aguardei enquanto todos se organizavam, algumas conversas na sala sobre as experiências no evento, logo todos se acalmaram. Iniciamos...]*

### **Produções, estruturas e organizações de cursos a serviço do mercado**

Ana Almeida – Bom, retomando, eu me lembrei de alguns de vocês, que mencionaram a preocupação com a informática na pesquisa. Essa questão também apareceu nos cursos modulares. Os laboratórios de informática eram reconhecidos como lugares de estudos para alunos daquela graduação, também eram gerenciados por alunos monitores, graduandos dos cursos regulares que passavam as férias exercendo atividades acadêmicas na universidade. Uma de nossas entrevistadas, em alguns casos, substituiu professores nas aulas dos cursos modulares.

Renata – Ana, na minha pesquisa percebi que o curso, além de formar poucos professores, havia mesmo essa tendência de adequar os currículos para outras áreas. As alterações ocorriam conforme as mudanças do mercado. Em Mato Grosso do Sul, na década de 1990, percebemos certa inserção de conteúdos relacionados à programação computacional nas disciplinas do *curso de Matemática, licenciatura plena e bacharelado, com ênfase em Ciência da Computação.*

Vladimir - Em Aquidauana - MS, na construção do Curso de Graduação Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – PROLIND, era visível o direcionamento para a formação específica das áreas em que aparecem as disciplinas voltadas à prática da tecnologia e à programação de computadores, no bacharelado e as disciplinas para formação de professores, na licenciatura.

Carla – Vejo que nesse momento, vocês voltaram os olhares para os Cursos desenvolvidos em Mato Grosso do Sul. Interessante como as falas de vocês trazem situações de outras épocas,

que estão presentes, ainda, atualmente, não só na região centro-oeste, como no país. Por exemplo, temos o PRIL - Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, inclusive sou professora em um curso de Matemática desse programa.<sup>142</sup>

Ana Almeida – Na direção da fala da Carla, busquei informações na plataforma do Ministério da Educação – MEC, sobre o PRIL, que gostaria de compartilhar com vocês.

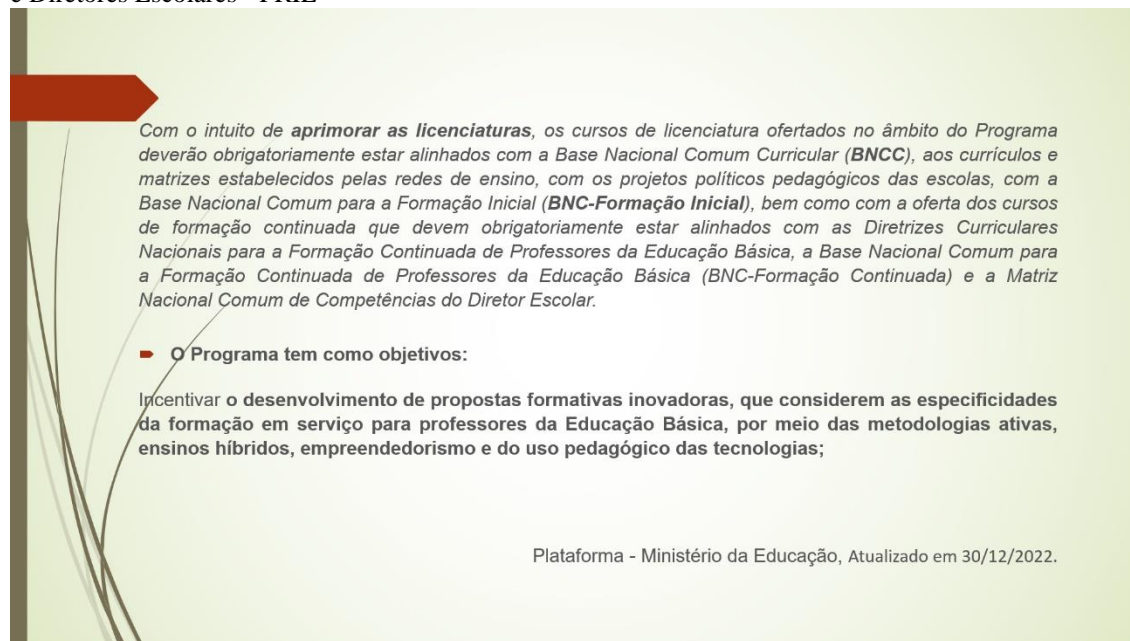
O PRIL é um programa nacional e apresenta proposta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, a fim de atender às necessidades e organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares para atuarem nessa etapa de ensino.

Essa formação também parece fruto de um reforço desse discurso tecnológico que configura uma via de manutenção de um ideal de professor, que também, atravessa que atue na formação de mentes e corpos, aptos também a reproduzirem discursos rumo ao desenvolvimento e progresso. Tenho refletido nessa direção, sobre os currículos como são estruturados e concebidos em uma sociedade que mantém o padrão de poder da colonialidade<sup>143</sup>.

Vou abrir aqui no telão, outras informações sobre esse programa, que de certa forma, alinha outras políticas e normativas no contexto da formação de professores e traz em seus objetivos, essa linha discursiva tecnológica.



Figura 23: Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRIL



Com o intuito de **aprimorar as licenciaturas**, os cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Programa deverão obrigatoriamente estar alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, com os projetos políticos pedagógicos das escolas, com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação Inicial), bem como com a oferta dos cursos de formação continuada que devem obrigatoriamente estar alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

■ O Programa tem como objetivos:

Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, por meio das metodologias ativas, ensinamentos híbridos, empreendedorismo e do uso pedagógico das tecnologias;

Plataforma - Ministério da Educação, Atualizado em 30/12/2022.

Fonte: Ministério da Educação – MEC (2022)<sup>144</sup>.

Carla- Notamos essa tendência entre os entrevistados: na época dos cursos de Licenciatura em Ciências, em Mato Grosso, além de formar baixo número de alunos, esses poderiam buscar outras profissões, até mesmo por meio de concursos públicos, para atuarem em informática.

Ana Almeida - Nesse sentido, parece que as estruturas dos cursos também vão sendo alteradas, na tentativa de manter o controle. Mesmo com inúmeras alterações, desde os anos de 1990, as Licenciaturas Plenas são asseguradas novamente, com a LDB 9394/96, Art. 62, que considerava a Licenciatura Plena como formação mínima para atuar na Educação Básica. Essa normativa ainda não exigia a formação superior para o exercício da docência, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e na educação infantil. Com a nova redação do art. 62. DA LDB, pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Licenciatura Plena foi considerada a formação mínima para o exercício do magistério, em todos, desde a Educação Infantil<sup>145</sup>.

Há muito tempo, essa aproximação com as tecnologias vem sendo estimuladas nos documentos educacionais. Organizei partes de algumas regulamentações que evidenciei em meus estudos que parecem reforçar a produção de um interesse pelas tecnologias na Formação de professores, que acaba refletindo nas formações de professores de matemática.

Vou apresentar nos *slides* alguns tópicos nesse sentido.

Figura 24: Competências Gerais Docentes

Parecer CNE/CP nº: 22/2019, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

**Competências Gerais Docentes**

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, **usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.** [...] 5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

**Tabela 6. Competências Específicas e Habilidades do Conhecimento Profissional.**

1.3.3 **Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento,** além de fazer uso crítico de recursos e informações.

2.1.5 Realizar a curadoria educacional, **utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica,** para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.

**Tabela 7. Competências Específicas e Habilidades da Prática Profissional.**

2.1.5 Realizar a curadoria educacional, **utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica,** para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. [...]2.3.5 Fazer uso de sistemas de **monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens**

Fonte: Produzido pela autora a partir das legislações disponíveis na página do MEC.

Figura 25: Competências Gerais Docentes.

2.4.5 Usar as **tecnologias apropriadas** nas práticas de ensino.

**Tabela 8. Competências Específicas do Engajamento Profissional.**

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como **ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico** para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, **utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.**

**BNCC – Base Nacional Comum Curricular/2017.**

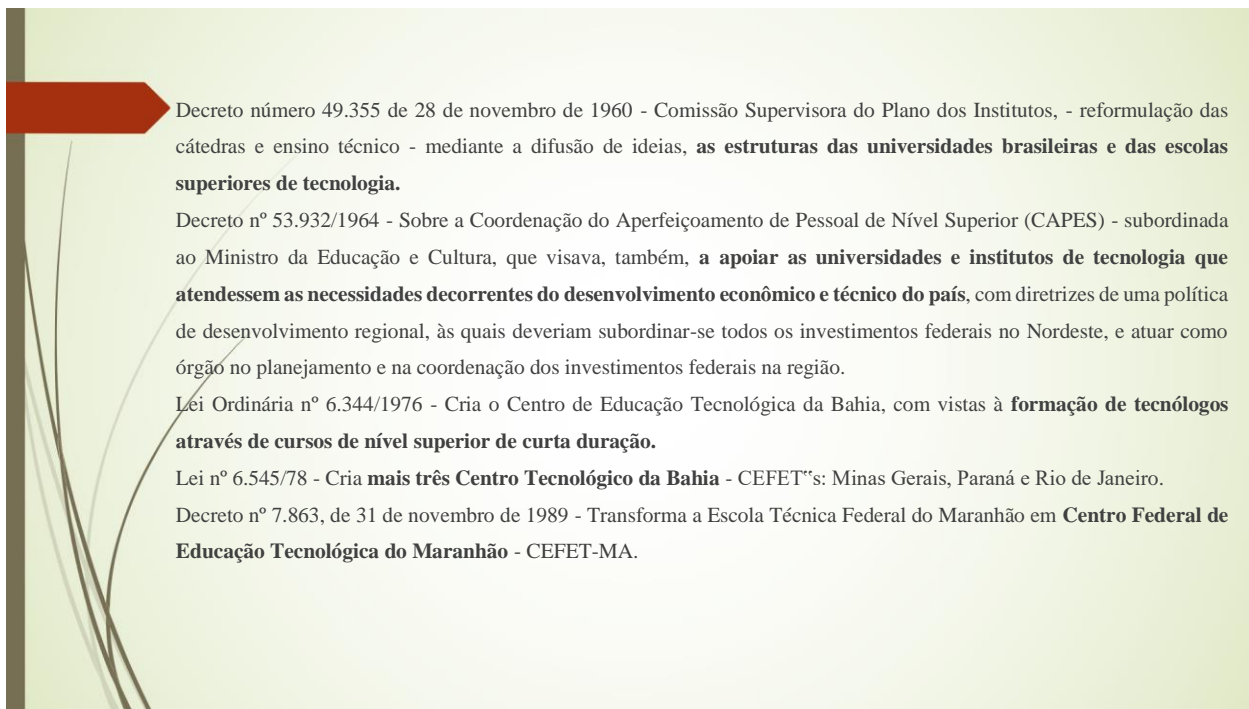
**Competências Gerais da Educação Básica**

5. Compreender, **utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica,** significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Entre os temas a serem incorporados aos currículos estão: saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, **ciência e tecnologia** e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023)

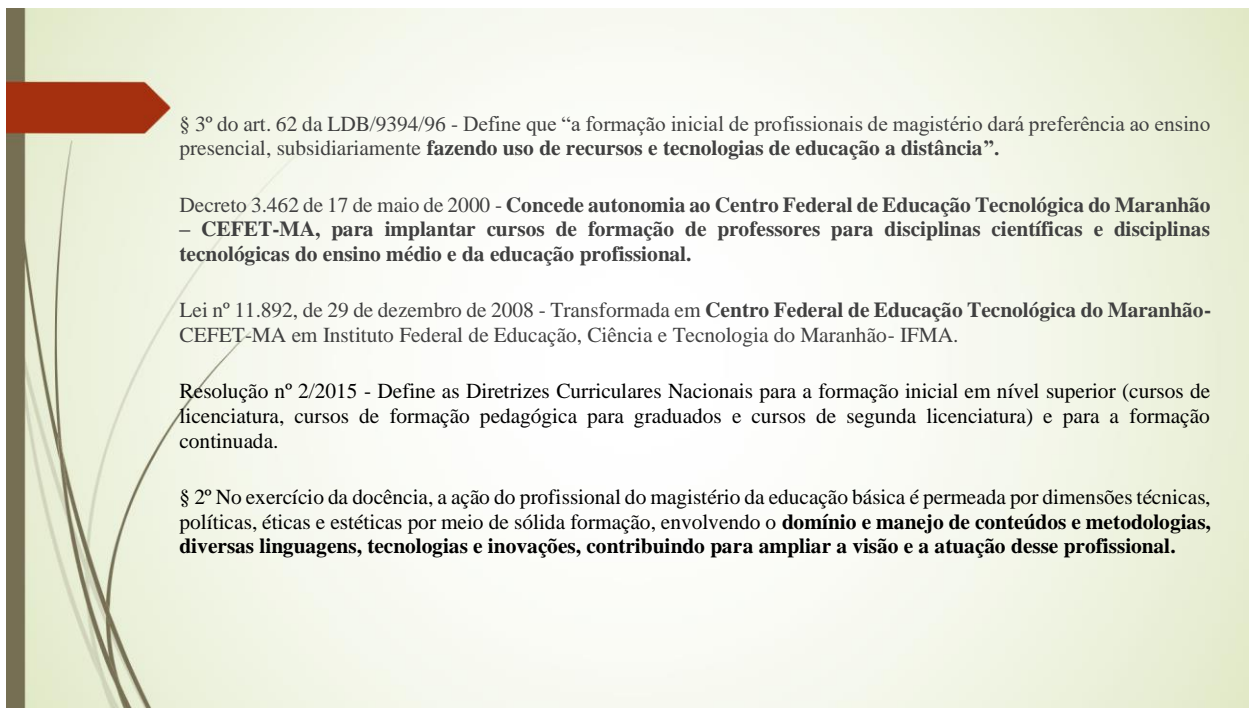
Fonte: Produzido pela autora a partir das legislações disponíveis na página do MEC.

Figura 26: Competências Gerais Docentes.



Fonte: Produzido pela autora a partir das legislações disponíveis na página do MEC.

Figura 27: Competências Gerais Docentes.



Fonte: Produzido pela autora a partir das legislações disponíveis na página do MEC.

Fábio – Esses relatos sobre as pesquisas de vocês lembram nosso estudo, direcionado à história sobre a formação de professores de Matemática, na região de Barreiras-BA, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática, o que vem ocorrendo a partir de 2006. Ao tratar da constituição da formação de professores, percebemos vários formatos, como os Cursos Normais e os Cursos de Magistérios, que configuraram as primeiras formações de professores. Destacamos os Estudos Adicionais e cursos de treinamento, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e por outros órgãos públicos, que substituíram a formação de professores de Matemática até o ano de 2006, quando chegou a primeira Licenciatura em Matemática na Região.

Ivete – Refletindo sobre as formações que aparecem, a partir das teses e dissertações mencionadas aqui, penso que a demanda de professores assumiu formatos e discursos diferentes, mas também carrega algumas semelhanças, desde as primeiras formações de docentes no país. Em nossa pesquisa, evidenciamos o contexto de constituição dos cursos da CADES que já foi comentado aqui, as influências externas, na construção do Movimento Matemática Moderna - MMM, que foram atravessados por um momento de mudanças, a industrialização no país, a expansão mercadológica que se constituiu, a presença marcante dos sistemas ferroviários e outras questões que influenciaram na demanda de professores e na produção dos cursos da CADES, entre os anos de 1960 e 1970.

Paulo – Concordo, Ivete, aparentemente, a demanda de professores direciona movimentos de formação que são adequados às peculiaridades locais e temporais. No caso da nossa pesquisa, tratamos da formação de professores de Matemática, no curso de Ciências da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, no período de 1987 a 2001. Embora esses cursos tivessem pouca ênfase nas disciplinas da Matemática, formavam professores para atuarem nessa área. Desde 1966, quando criado o curso de Licenciatura curta em Ciências, que habilitava professores para atuarem também em Matemática, registramos a existência de diferentes formações que aconteciam concomitantes pelo país, independente das exigências legais. Por exemplo, em São João del-Rei, as licenciaturas em Ciências perduraram até o ano de 2003. A Licenciatura em Matemática, criada em 2002, ainda permanece com a habilitação de professores para atuarem no Ensino Fundamental e Médio. Os cursos eram oferecidos na modalidade noturno, uma opção recorrente, após a reforma de 1968, que possibilitou a abrangência dos cursos em nível superior no período noturno.

Natália – É, também evidenciamos essa questão da demanda no mestrado. Nossa pesquisa tratou da formação de professores, na cidade de Paranaíba – MS. De acordo com depoentes, os cursos ocorreram de modo emergencial, pois não havia curso superior, de modo que muitos atuavam sem formação, assim, os que tinham condições buscavam formações em outras regiões. Os professores da cidade contavam com os cursos de Licenciaturas curtas e os cursos vagos, podendo participar de encontros, duas vezes por mês, fora da cidade. A formação continuada também foi uma opção paliativa para aqueles que já possuíam alguma formação inicial, com Cursos de curta duração, palestras, oficinas, entre outros.

Ivete – Natália, sabe que na cidade de Bauru - SP os cursos vagos também foram uma alternativa frente à carência de docentes? Faltavam professores, *e todos procuravam fazer uma faculdade, nem que fosse nos finais de semana ou licenciatura curta, para poder lecionar. Com a necessidade de um diploma para “oficializar” a prática docente, a lei 5.692/71, obrigava o Estado a uma intensificação da “formação” do professor secundário. A faculdade surgiu, para alguns professores, como uma possibilidade/necessidade para o cumprimento de formalidades, apenas para regularizar a situação de quem não possuía formação específica para as aulas que ministrava. Concomitantemente, surgiram os conhecidos “cursos vagos”, cujas atividades, realizadas nos finais de semana, era contra-opção aos cursos de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática, com a duração de quatro anos e com aulas presenciais durante toda semana. Parece-nos “natural” a procura por esses cursos para uma “formalização” que se aparta de uma “formação”. A prática que o professor exercia – e que muitas vezes inviabilizava sua formação em cursos regulares – poderia ser tida, então, como suficiente para essa mesma prática, só restando ao professor, a adequação às exigências formais.*<sup>146</sup>

Carla<sup>147</sup> – Além dos cursos de curta duração, uma estratégia política para desenvolver formação em massa parece ter sido a criação de cursos noturnos. Em nossa pesquisa, discutimos os movimentos em torno da criação da Licenciatura de 1º grau em Ciências, que aconteceram na região Sul do Mato Grosso (UNO), atual estado de Mato Grosso do Sul. Os cursos foram oferecidos no período noturno, como opção à população de trabalhadores que não tinham condições de estudar no diurno. Evidenciamos os três cursos vinculados à UFMS (Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas) e um da FADAFI<sup>148</sup>, atual UCDB. Buscamos elaborar compreensões sobre o movimento de criação e funcionamento dos cursos, em nível de graduação, em sua maioria, de curta duração (ou licenciaturas em 1º grau em Ciências), que visavam à formação de professores aptos a lecionar

matemática, no estado de Mato Grosso do Sul, nas cercanias da década de 1970<sup>149</sup>. Nosso foco foi na criação e nos primeiros anos dos cursos de graduação convencionais, não analisamos outras formações emergenciais que ocorreram na época, como os cursos de Licenciaturas Parceladas<sup>150</sup>, Cursos Modulares<sup>151</sup>, Cursos de Formação Continuada, entre outros. As graduações disponibilizadas no diurno, na época, eram direcionadas às áreas como Medicina e Engenharia, formações, economicamente, mais interessantes para as instituições de ensino, e para parte da população que tinha possibilidade/privilegio de dedicação integral aos estudos. Além disso, a partir da proposta de Newton Sucupira, em 1964, esses cursos eram desenvolvidos como Licenciaturas de curta duração, no período noturno, no sentido de expandir o número de vagas e atender ao mercado de trabalho, em curto espaço de tempo, além de oferecer oportunidade aos que trabalhavam durante o dia, e não poderiam participar de cursos diurnos.

Jean – Essa corrida por formar grande número de professores, em pouco tempo, que vocês comentam, apareceu também em nosso estudo sobre o processo de formação dos professores de Matemática, que atuaram no município de Itaipulândia, Paraná, no período de 1961 ao início da década de 1990. Eram cursos que atendiam a professores que atuavam com cursos técnicos de outras áreas, ou, em alguns casos, sendo formados apenas nos primeiros anos de ensino. Assim, optamos por analisar a formação do professor no nível primário, ou de primeiro grau, a formação colegial ou técnica-profissionalizante, em nível de segundo grau, e a formação superior. Isso mesmo, *na época, a escolaridade exigida para os professores era mínima, pois, praticamente, não existiam profissionais qualificados para atender à demanda escolar. O professor, geralmente, era indicado pelos próprios pais, e ingressava na profissão, sem prévia preparação e avaliação de conhecimento. Muitas vezes o professor havia cursado apenas o primário (1ª a 4ª série) e assumia uma escola. Em outras situações, havia estudado somente algumas séries do ginásio*<sup>152</sup>. *Em nossas entrevistas, um colaborador lembrou que atuou como professor substituto em uma escola primária, onde um dos professores tinha a Quarta série ginásial, e os demais ainda estavam somente com a quinta série*<sup>153</sup>.

Discorremos sobre os cursos técnicos, a formação em seminários, os cursos de Esquema I e II e o projeto Logos II, (cursos de capacitação, oferecidos por meio de apostilas, com encontros aos finais de semana), também, evidenciamos lugares de formação mais próximos da cidade, que atuavam na formação dos professores de Matemática, que ocorriam por meio das Licenciaturas curtas, nas cidades próximas. Entre eles estão Ijuí (RS), onde os professores buscavam cursos desde

1967. Essas formações aconteciam, inicialmente, com um ano presencial, sendo o professor dispensado para esse fim, e o restante do curso realizado nas férias escolares, em paralelo ao trabalho na sala de aula. Em Umuarama - PR, 1975, com cursos de Licenciaturas em Ciências, também, cursos vagos, com aulas nas sextas-feiras à noite e ao longo de todo o sábado. Na cidade de Cascavel - PR, 1972, foi realizado o primeiro vestibular para o curso de Matemática. Em Foz do Iguaçu, o primeiro curso de Matemática foi criado no ano de 1985. Percebemos a existência de convênios com várias universidades públicas, tanto no Estado do Paraná, no sentido de promover cursos de capacitação de professores. Essa prática parece ter perdurado nas décadas seguintes, como mostram os trabalhos que discutem alguns processos de formação, desenvolvidos dos anos de 1990, mencionados hoje. Outra curiosidade que acredito ser relevante mencionar, foi que, a partir de 1974, ocorreu, também, a junção dos cursos de Ciências e os de Matemática, em um único curso de Ciências. Fiquei curioso em saber como essa questão aparece nas pesquisas de vocês, talvez, possamos tocar nesse tema durante o encontro.

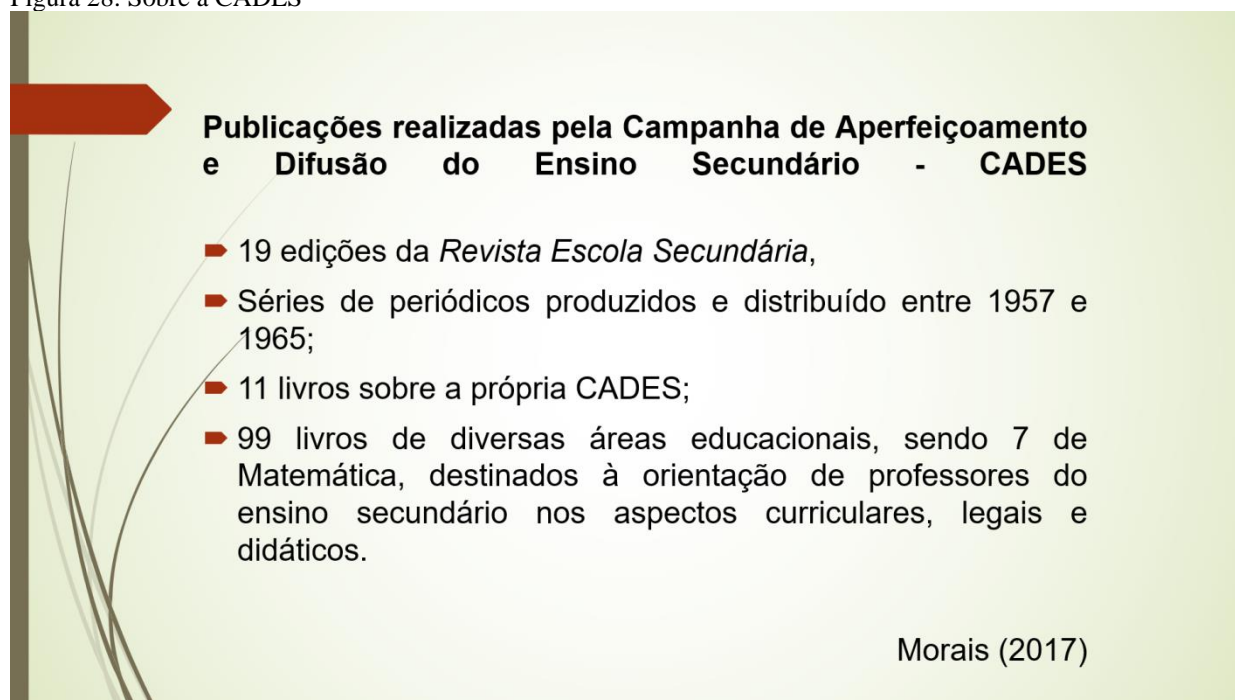
Marcelo – Interessante, Jean, me chamou atenção a sua fala sobre o Projeto Logos. Na pesquisa de Doutorado, buscamos compreender os processos de produção dos primeiros cursos de formação de professores de Matemática, no estado do Rio Grande do Norte. Tivemos informações sobre o Projeto Logos. Naquela Região, esses cursos atenderam cerca de 250 professores, um projeto financiado pelo MEC, sendo executado em duas etapas, de modo experimental, na primeira e na segunda, foi expandido pelo país. Segundo documentos analisados em nossa pesquisa, esse projeto atendeu a, aproximadamente, 50.000 alunos, sendo organizado em módulos, com atividades desenvolvidas em encontros presenciais, e à distância.

Ana Almeida – Vejo que essas primeiras falas nos provocam a pensar sobre a formação de professores, quando olhamos para essas pesquisas. Por exemplo, o trabalho do Marcelo mostra uma diversidade de cursos relacionados à formação de professores, em diferentes níveis de ensino. Talvez poderíamos chamar de “formações Iniciais”, *a partir da variedade de formações surgidas nos estudos que trazem as narrativas dos professores.*

Marcelo – *Ana, no caso de Mossoró, sem a presença de nenhuma instituição de ensino superior até o início da década de 1960, contando apenas com a Escola Normal de Mossoró para formar professores para a região, os professores que ali lecionavam não possuíam uma formação específica para isso; era um pessoal formado em outras áreas que atuava no ensino.*<sup>154</sup>

Ana Almeida – percebi que no *Rio Grande do Norte* foi fundada a *Escola Normal Primária de Mossoró*, na década de 1920, e, também, autorizado o funcionamento da *Escola Normal no Colégio Diocesano Seridoense*, pelo decreto 2.468, de fevereiro de 1954, passando a formar regentes, em nível ginasial, para atuarem no ensino primário, no interior”<sup>155</sup>. Gostaria de mostrar no telão ainda, um slide com informações sobre as produções em torno da CADES que encontrei em seu trabalho, mostrando que aquela foi uma campanha de formação que conseguiu ir além da criação de cursos.

Figura 28: Sobre a CADES



Fonte: A autora.<sup>156</sup>

Marcelo – É Ana, vejo que a CADES teve grande importância na formação de professores. Na mesma direção, acredito que os primeiros professores atuavam com a formação que fosse possível em cada localidade. No Rio Grande do Norte, assim como, em outros estados, a educação ligada à Igreja católica foi muito importante na constituição da educação no estado, sendo, por muitas vezes, a única opção para o nível secundário, ginasial e/ou colegial, sendo os professores os próprios religiosos, padres e/ou freiras. Havia as instituições, como Educandário Santa Terezinha, Colégio Sagrado Coração de Maria, o Colégio Diocesano de Santa Luzia, o Colégio Diocesano Seridoense, instituições ligadas à Igreja, que faziam essa função. A Escola Normal foi



uma das grandes responsáveis pela formação de professores, dada a opção em formação pedagógica nos anos de 1950. Nessa época muitos lecionavam, mesmo sem o curso Ginásial, devido à falta de professores formados.

- Outras tentativas ocorreram, nessa busca de formar professores no Rio Grande do Norte, nos anos de 1960. Ocorreram, também, lá, os cursos, na área de Matemática, oferecidos pela Campanha de Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário – CADES, que dariam o direito a seus participantes de lecionarem temporariamente, com colaboradores que participaram dessa formação. Sabemos que a CADES foi criada em 14 de novembro de 1953, pelo decreto nº 34.638, *com o objetivo de elevar o ensino secundário e difundi-lo*<sup>157</sup>

Você deve ter percebido a infinidade de formações que encontramos no Rio Grande do Norte. Entre outras, temos os Cursos de Treinamento para Professores Leigos, desenvolvidos nas cidades de Natal (1966), Mossoró (1974), Caicó (1979) e Patu (1980), considerados centros, sendo que, na década de 1960, algumas etapas desses cursos foram criadas nas Cidades de Martins, Pau dos Ferros e São José do Mipibu e Santa Cruz, região de periferia. Como os objetivos do curso, constavam: desenvolver o interesse pelos números, através das atividades diárias de sala de aula; promover todo o trabalho do curso, valendo-se de participação e experiências dos professores que frequentassem; despertar a consciência para o número e para o seu uso na vida diária; bem como desenvolver a atitude favorável em relação ao estudo do número.

- O curso foi dividido em três partes, sendo cada uma delas organizada em unidades de conteúdo. Na primeira e segunda partes, contemplava: Contagem, Numeração; Operações fundamentais; Problemas sobre as quatro operações; Expressões aritméticas; Potenciação, divisibilidade; Números primos múltiplos; Máximo divisor comum; Mínimo múltiplo comum; Fração; Operações com frações ordinárias e expressões fracionárias. Na terceira etapa; Princípios gerais de aprendizagem; Fatores a serem considerados no período inicial da aprendizagem; Conceitos relacionados com as ideias de apresentação do plano de aula, Contagem, Plano de aula e numeração<sup>158</sup>.

Diante do grande índice de professores leigos, que ainda atuavam nas salas de aula das etapas iniciais da educação, para atender a essas necessidades, inicialmente, foram criados os Cursos Normais. Após a década de 1950, foram oferecidos os Cursos de Treinamento para Professores Leigos, que ocorriam nas férias, bem como os cursos da CADES.

*No Rio Grande do Norte, década de 1960, havia um número elevado de professores leigos. O Brasil estava longe de atingir essas deliberações, envolvendo as licenciaturas curtas e plenas. Um dos nossos colaboradores lembra que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, – UFRN, recebia auxílio da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, nos anos de 1960. Então as formações como a CADES, Curso de Treinamento para Professores Leigos, faziam parte das formações de professores nessa época. Lembro até que, na vigência da Lei nº 3.161, de 24 de setembro de 1964, professores leigos que participassem desses cursos recebiam uma gratificação de 10% de seus rendimentos, e os concluintes eram efetivados no Estado como Regente de Classe do Ensino Primário.*

- Nas cidades de Mossoró, Natal, Pau dos Ferros e Santa Cruz, o curso foi realizado, na maioria, por mulheres de diversas cidades da região, muitas possuíam apenas o primário como grau de escolaridade. Na primeira etapa do curso, foram explorados conteúdos referentes ao primeiro e ao segundo anos do ensino primário; na segunda, os conteúdos do terceiro e quarto ano do primário, e, na última etapa, os do quinto ano primário, sendo previstas 50 h/a de Metodologia da Matemática, em cada etapa do curso. Influenciado pelos princípios escolanovistas, o objetivo da formação consistia em revisar os conhecimentos básicos de Matemática, proporcionar o domínio de relações indispensáveis à resolução de problemas, trabalhar com processos específicos da Matemática, para formar o hábito da disciplina, ordem e rendimento, despertar o interesse dos professores por essa matéria, e familiarizar os professores com o uso e produção de materiais didáticos.

Vale destacar que *a necessidade de dar alguma formação adequada para os professores leigos não foi sentida apenas no Rio Grande do Norte, mas, em todo o país, o que levou à União a tomar uma série de medidas nesse sentido, criando campanhas, órgãos e instituições com essa finalidade, visando também, e, como consequência, à melhoria do nível da educação. No ano de 1966, a título de exemplo, foi organizado pelo MEC<sup>159</sup> um programa de treinamento de professores do ensino médio, – que, na época, compreendia o ginásio e colegial –, o qual realizaria, simultaneamente, trinta e cinco cursos especiais, em trinta cidades brasileiras, e funcionaria em caráter intensivo (duração de 30 dias), nas férias do ano de 1967, visando preparar pessoas interessadas em prestar exame de suficiência<sup>160</sup>.*

Ana Almeida – Outras pesquisas como a sua e a da Ivete trazem os exames de suficiência como opção para a formação de professores, considerando que, nas décadas de 1950 e 1960, *havia*

*professores contratados pelo MEC, durante um mês ou um mês e meio, ministrando cursos, e os “professores-alunos” prestando o Exame de Suficiência. Esses eram os cursos da CADES, que tinham o professor de Didática Geral para os participantes; o de Didática Específica para cada matéria: História, Geografia etc.; e um professor de Conteúdo Específico<sup>161</sup>. Os “professores-alunos” eram indicados pelos professores ministrantes, para realizarem o Exame de Suficiência. Uma vez aprovados, poderiam exercer a docência na ausência de formados em curso superior<sup>162</sup>.*

*Marcelo - Sim, funcionaram outras formações, algumas, antes da chegada dos cursos de Matemática, outras, em períodos concomitantes. Como estratégia para suprir a falta de professores, ocorreu esse processo emergencial, por meio do exame de suficiência. Aprovados nesse exame, mesmo sem formação específica, os professores poderiam atuar no ensino, com registros temporários, amparados no Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de Janeiro de 1946, que tratava do registro dos professores do ensino secundário. Esses exames eram divididos em: prova escrita; prova prática e prova didática, sendo aplicados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras<sup>163</sup>.*

*Marcelo – Ana, realmente, a formação superior específica para o ensino de matemática mostrou-se tardia e insuficiente à necessidade, não nas capitais (onde, normalmente, os cursos chegaram primeiro), mas, sem dúvida, no interior<sup>164</sup>. Tivemos a Campanha de Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário – CADES, criada em 14 de novembro de 1953, pelo decreto nº 34.638, com o objetivo de elevar e difundir o Ensino Secundário. Grosso modo, a CADES foi um processo de formação, também, dos anos de 1960, no Rio Grande do Norte. Tivemos registros de entrevistados professores, que foram alunos da CADES, nos anos de 1964, 1965 e 1966, ano em que o curso estava vinculado ao Instituto de Matemática, - IM da UFRN. Como o Curso da CADES era preparatório para o exame de suficiência, quem fosse aprovado recebia uma carteirinha para lecionar temporariamente.*

*Na década de 1960, no Rio Grande do Norte, já havia três Centros de Educação e 16 Escolas Normais de nível ginasial,<sup>165</sup> que ofereciam formação, porém, essas instituições não atendiam à demanda de professores para o ensino primário e secundário, naquela época.*

*Também foram criados os cursos da área de Matemática, oferecidos pelo CECINE<sup>166</sup>, uma capacitação para professores, que ocorreu em dezembro de 1965, quando o centro “encaminhou para a UFRN informações e ficha de inscrição para o curso de verão de Matemática que ocorreria em fevereiro de 1966. Tal curso teria lugar em Salvador, Bahia, e propunha-se a abordar tópicos*

*de Matemática Moderna”*. Além desse momento intensivo, o CECINE ofereceu, ainda, outro curso, com duração mais longa, nos anos de 1967 e 1968, que capacitou, pelo menos, dois professores do Rio Grande do Norte, um de Natal e outro de Mossoró, também, seguindo a perspectiva da *Matemática Moderna*<sup>167</sup>. Foram atendidos 62 professores, formados pelo curso dos programas, realizado pelo CECINE; com 21 formados, na turma de 1974, 04, em 1975, e 05 em 1976.

Ana Almeida – Marcelo, no seu trabalho vi que, no final dos anos de 1970, também foram criados os cursos de Ciências, com Habilitação em Matemática, em Caicó (1979) e Patu (1980). O projeto geral do PREMEM<sup>168</sup> propunha a realização das licenciaturas curtas, com a duração de 1400 a 1600 horas, a serem cumpridas em regime intensivo de trabalho diário, no período letivo de 180 dias, com um currículo abrangendo disciplinas pedagógicas, 50% destinadas aos conteúdos e matérias; 30% à exploração de métodos práticos intensivos, e 20% teoria da educação, envolvendo conteúdos relacionados à psicologia e educação; assim como estrutura e fundamento do ensino médio<sup>169</sup>.

Marcelo - Além das formações citadas, foi desenvolvida a proposta de formação de professores de Matemática, iniciada em 2002. É o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio, - PAPMEM, que, posteriormente, passou para o título de Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio, - CAPMEM, – oferecido, nacionalmente, em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA. Essa formação aparece na fala de um entrevistado, mas com pouca participação dos professores da rede pública. O curso acontecia duas vezes ao ano, nos meses de janeiro e julho, sendo realizado nas dependências do IMPA<sup>170</sup>.

– Quero observar que na leitura de outros trabalhos de nossas fontes, encontramos, ainda, registros de cursos de Licenciaturas curtas, desde a década de 1960, sendo transformados em Licenciatura em Matemática, nas décadas seguintes. Por exemplo o curso de Licenciatura Curta em Ciências era organizado de modo semelhante ao caso explicado pela Kátia, em sua pesquisa, com 5 semestres para a formação em Ciências, e mais 3 semestres em Matemática.<sup>171</sup>

Renata – Ana, já que você mencionou a organização dos cursos, lembrei que essa também parece ser uma característica que se altera bastante de um processo de formação para outro. Em nossa pesquisa, analisamos os movimentos de constituição do curso de Matemática do CESUP<sup>172</sup>/UNIDERP<sup>173</sup>, iniciado na década de 1990, em uma instituição privada, oferecido no período noturno, em modalidade presencial, na cidade de Campo Grande. Esse curso ainda

funcionava, na época de desenvolvimento da pesquisa (2017). Evidenciamos oferta de uma Licenciatura e Bacharelado concomitantes, ambos com ênfase em conteúdos relacionados à Computação, com forte concorrência entre universidades privadas para atraírem os alunos da região.

Shirley - Até o ano de 1968, a formação em Montes Claros era pela CADES. A partir dessa época, foram criados os cursos de Matemática, para regularizar a situação dos professores que atuavam sem formação nessa área. Já os cursos de licenciatura curta, em Ciências – 1º grau, criados no ano de 1972, foram organizados, de modo que funcionavam os cursos de Ciências – 1º grau, e Matemática, paralelamente, com aulas no período noturno, e, em alguns casos, com aulas no diurno, aos sábados. A partir de 1978, foram unificados os cursos de Licenciatura curta em Ciências, e os cursos de plena em Matemática, em um único curso de Licenciatura Plena em Ciências, como em outros casos pelo país.

Bruna - Em Cuiabá, nos anos 1970, ainda havia, na região os Cursos de Orientação para os Exames de Suficiência, - Coes, ou Curso de Orientação para Professores para os Exames de Suficiência - Copes, formações que ocorriam em três meses, com aulas nas férias, nos períodos diurno e, algumas vezes, noturno, com o intuito de preparar os professores para o exame de suficiência, semelhante à CADES. Também destacamos a formação de professores de Matemática entre os anos de 1960 a 1980, período em que foi criado o primeiro curso superior para a formação docente, inicialmente, como Licenciatura Plena em Matemática, depois, convertida em Licenciatura de Curta Duração em Ciências, com habilitação em Matemática, e posterior reconversão para Licenciatura Plena.

Ana Almeida – Estou pensando na importância desses cursos preparatórios para a história da formação de professores, visto que constituíram os professores que tivemos no passado, e parecem mostrar o caráter de emergência que perpassa a formação de professores até os dias de hoje. Os textos que analisei<sup>174</sup> mostram que tanto a CADES, COES/COPES, configuraram formações que preparavam os professores para esses exames, e, conseqüentemente, para atuarem nas escolas em diferentes disciplinas. Sabemos que a CADES foi criada pela Diretoria do Ensino Secundário - DES, um órgão vinculado ao MEC, a partir do decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, no período de modernização e de industrialização do país. Esse curso preparava os candidatos, professores leigos, para o Exame de suficiência. Esse exame foi autorizado pelo

decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946, Art. 4º, que permitia a contratação temporária de professores aprovados, onde houvesse a falta de professores habilitados.

- Em suma o Exame de Suficiência era organizado em duas etapas, sendo a primeira com uma Prova Escrita, sobre metodologia, com uma parte dissertativa, e uma Prova Didática cujo candidato deveria ministrar aula sobre um ponto sorteado e de conteúdo escolhido em sorteio. Em 1971, com a nova LDB, o Exame de suficiência perde a validade.

Já o Curso (Coes ou Copes) tinha duração de três meses, ocorria nos meses de janeiro, fevereiro e março, nos períodos matutino, vespertino, e, em alguns dias, no noturno, com 360h de curso, desenvolvidas em aproximadamente 100 dias, onde eram explorados conhecimentos do Ginásio e/ou do Colegial. O currículo era composto por conteúdos Matemáticos, Metodológicos e Didática do Ensino da Matemática<sup>175</sup>. Conforme discorrem as apresentações, vamos traçando um perfil da formação dos professores, e, mais interessante, é que mostram leis e propostas universais, mas com características bem peculiares à localidade e ao momento histórico.

- Desse nosso diálogo, tenho a impressão as características dos cursos tem relação com fatores que envolvem movimentos econômicos, processos de interiorização dos programas educacionais, bem como das condições estruturais de cada localidade ao constituir essas formações, entre outros.

Ednéia – Eu acho mesmo que são diferentes fatores, por exemplo, na pesquisa de doutorado, desenvolvemos uma análise sobre os processos de criação, instalação e desenvolvimento da formação de professores de Matemática pelo interior do estado de São Paulo, que ocorreu nos anos 1960, configurando uma expansão quantitativa dos cursos de Matemática, pelo interior de SP, e, posteriormente, atingiriam regiões interioranas do país. O primeiro curso de Matemática que encontramos foi desenvolvido em 1934, na USP, sendo que, na época, foram recrutados professores da Europa para participarem nessas formações. Outros cursos tiveram início no estado de São Paulo, nos anos 1940, havia dois cursos de Matemática. O primeiro foi criado em 1941, na cidade de Campinas, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, que passou a Universidade Católica de Campinas, em 1955, intitulada Pontifícia Universidade Católica em 1972. O segundo foi instaurado no ano de 1942, pela Faculdade Mackenzie, criada em 1946, e transformada em Universidade Mackenzie, em 1952.<sup>176</sup>

- O município de Rio Claro foi contemplado em 1959, e São José do Rio Preto e Araraquara, em 1960. Nas décadas seguintes, o número de graduações expandiu consideravelmente, foram

ampliados os cursos em vinte cidades do interior do estado, mais quatro foram contempladas nos anos 1980, vinte e cinco nos anos 1990, tendo um crescimento considerável no ano de 2000, com a criação de cinquenta e três cursos. Focamos nos anos de 1960, por não termos encontrado estudos que explorassem esse período, nesses aspectos. Os professores egressos desses cursos vieram contribuir na constituição de outras formações pelo interior do país, no processo de interiorização, que iniciaria a partir dos anos 1950.

Déa - Discorreremos sobre diversas relações que influenciaram a construção dos cursos de Matemática, como a criação da SUDENE, com intervenções diretas na estrutura e concepções da formação, como parte do processo de colonização do estado, em um contexto de implantação de novo modelo econômico. Assim, acredito que a criação dos cursos de Matemática do Maranhão fazia parte do projeto de interiorização e perpassava outras regiões do país. Nos deparamos com diversos sistemas de formações, como a CADES, e outros processos emergentes de formação, como Televisão Educativa - TVE, que abriria a discussão sobre o primeiro projeto de formação de professores de Matemática do estado. Nesse contexto evidenciamos, ainda, projetos de formação como Programa de Capacitação de Docentes - PROCAD, transformado em Programa de Qualificação Docente – PQD. Em especial, o Programa e Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB, pela UFMA<sup>177</sup>, que deu origem ao primeiro curso de Matemática do Maranhão.

O programa PROCAD, que passou para PQD, foi um programa desenvolvido no período das férias escolares: julho, janeiro e fevereiro, cuja grade curricular era parecida com o curso regular, mas de forma rápida. Alguns participavam para se formar, outros, para não perder a oportunidade de fazer um curso superior, outros, segurar a vaga no trabalho. O curso foi construído em meio às dificuldades, de ordem humana e material, que afetavam os professores e alunos do Programa, não tinha um quadro de professores da universidade para essa atividade, alguns pareciam, nem tinham compromisso com a formação.

Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB/UFMA, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, criado em 1998, tinha por objetivo *formar professores de nível superior, para atuarem na Educação Básica, em escolas da rede municipal e/ou estadual*. O Programa ainda tinha como finalidade o cumprimento da Lei nº 9.394/96, no sentido de *contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública, dos municípios do estado do Maranhão*. Tinha como meta *formar professores de nível superior, para atuarem em Educação Básica, no estado do Maranhão, em cursos de Licenciatura Plena, com*

*duração de três anos e meio, em: Matemática, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras.*

Na proposta inicial, os cursos seriam distribuídos nas cidades de Raposa, Santa Luzia, Buriticupu, Alto Alegre, Pinheiro, Vitória do Mearim e Buriti. Com a demanda de professores em outros municípios, foram inclusas, no PROEB, as cidades de Urbano Santos e Bom Jardim; Viana e São Bento, Pinheiro Grande, Vitória do Mearim; Buriticupu e Santa Helena, Turiaçu, Bequimão, Maracaçumé. Esse Programa visava atender à demanda de professores da Região, que já exerciam o magistério, diante da necessidade de adequação da legislação da época. O ingresso no curso ocorria mediante vestibular, que acontecia nas sedes dos municípios envolvidos. O exame seletivo era dividido em três modalidades: prova de questões objetivas, prova de questões discursivas e prova de redação. Os cursos foram ministrados nos municípios de atuação dos professores/alunos, com atividades desenvolvidas aos finais de semana, durante todo o ano letivo. Com a duração de três anos e meio, sendo contempladas quinze horas semanais por disciplina, em grupos de duas a quatro disciplinas bimestrais, contemplando duzentos dias letivos. Aos municípios cabia providenciar bibliotecas de apoio, contendo o *acervo mínimo exigido pelo projeto do Programa; Contrato de Prestação de Serviço, celebrado entre a Universidade e o Município, estabelecia a obrigatoriedade da instalação, para uso dos cursos, de laboratório de informática com acesso à internet. O corpo docente do Programa foi constituído por professores da UFMA, indicados pelos respectivos Departamentos, e lecionavam suas disciplinas em cursos ministrados nas sedes. Conforme dados de 2009, por esse Programa, já foram licenciados 1.589 alunos, dentre esses 166 em Matemática*<sup>178</sup>.

*[Como o trabalho da Ivete foi muito citado por outros pesquisadores, a respeito da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES<sup>179</sup>, uma das primeiras formações emergentes do Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, decidi questioná-la, para explorar um pouco mais esse tema]*

Ana Maria Almeida: Professora Ivete! Vejo que, em seu estudo de doutorado, traçou um panorama da Região de Bauru - SP, por meio dos “retratos” da vida de alguns professores e professoras, entre os anos de 1960 e 1970. Evidenciou as primeiras incursões nas formações de professores brasileiros, os reflexos do Movimento Matemática Moderna, e, principalmente, sobre a CADES<sup>180</sup>, que ocorreu no contexto da Lei 5.692/71, oferecendo elementos importantes para compreendermos o contexto da formação de professores de Matemática.



Alguns desses elementos ficam evidentes quando constituímos uma nuvem de palavras a partir do seu trabalho de doutorado.

Figura 29: Nuvem de Palavras a partir do trabalho de Baraldi (2003) – Software NVivo..



Fonte: A autora.

**Ivete:** – Percebo que a maioria, aqui, presente, tocou, de algum modo, na constituição das primeiras formações institucionais de professores de matemática. Esse é um tópico importante para pensar a constituição desses processos formativos, visto que a escola, o currículo do Ensino Básico,

e, conseqüentemente, os projetos de formação de professores, parecem ser planejados para responder às necessidades do mercado.

Em Bauru, o contexto da CADES foi atravessado por diversas relações de poder, em um momento em que algumas verdades eram constituídas, não só no âmbito educacional. Na época, a cidade representava um centro de encontros de estradas, rodovias e ferrovias, que a ligavam a outros estados, o que trouxe fortes influências no contexto desenvolvimentista. As ferrovias representaram parte de instrumentos poderosos de acesso ao interior do país, e marcaram *status* por um tempo, devido à sua importância como um dos principais meios de escoamento da produção. Com a entrada do capital estrangeiro, as indústrias automobilísticas venceram os jogos de poder, forçando o governo a adotar o "rodoviarismo", como principal meio de transporte.

É, também, na região de Bauru, que funcionava o Bordel da Eny, muito popular, no Brasil e no exterior, um estabelecimento frequentado por políticos importantes, e onde grandes decisões foram tomadas. *O Eny's Bar também parece ter contribuído para a definição do papel da mulher, diferenciando posturas femininas, em um momento em que as mulheres poderiam conquistar a liberdade das ruas, no mercado de trabalho, diante das demandas de mão de obra. Sendo assim, necessitava-se de mecanismos de controle, para manter o papel da mulher de família, da moça virgem, como uma das formas de demarcar lugares a serem ocupados pela mulher, diferenciando do papel da "puta", da "prostituta". Nesse sentido, a prostituição, inicialmente, era, socialmente, com a noção de prostituta recatada, que não se expressava vulgarmente para a sociedade. Com o passar do tempo, os bordéis foram dispensados, sendo colocados às margens da sociedade.*<sup>181</sup>

*[De repente aquela mulher negra levanta a mão e pede a fala. Era Grada Kilomba, ativista negra.]*

Sou Grada Kilomba, estive em uma palestra nessa universidade ontem e resolvi ficar para participar da discussão.

Esses episódios sobre o papel da mulher, são ainda mais fortes quando se trata da mulher negra. O retrato da mulher negra forte, tem sido usado pelo público branco para reafirmar velhos estereótipos racistas. *A imagem da mulher negra forte, solteira e independente foi adotada, de forma efetiva, pela mídia para construir uma imagem do homem negro como patologicamente ausente, pouco confiável e sexualmente irresponsável. Além da imagem da família negra como uma "instituição" danificada. Essa forma de atenção midiática, é divisora e controversa, criando hostilidades entre mulheres negras e homens negros, e impedindo efetivamente um fórum para*

debater o impacto do racismo sobre as construções de gênero. Lembro-me, também de outra mulher que uma vez usou o exemplo de uma mulher em Moçambique que conseguiu dar à luz um bebê debaixo de uma árvore durante uma inundação ano passado, como prova de quão fortes nós somos: “Nenhuma mulher branca poderia ter feito aquilo... Mulheres brancas correm para terapeutas e psicólogas quando têm problemas. Nós, não. Nós não precisamos de tudo isso.” Dói ouvir essas coisas, especialmente vindo de outras mulheres negras, mas, ao mesmo tempo, sinto que não há nada que eu possa dizer para contestar isso.

Figura 30: Sobre o Bar da Eny - Bauru – SP.



Fonte: Cláudio Dias<sup>182</sup>

Ana Almeida – Esses exemplos sobre os modos como a sociedade produz a mulher e a mulher negra que ocupa um lugar ainda mais subalternizado no contexto social, da mãe de família, a negra mulher forte a prostituta, o caso do Bordel, no centro da cidade, remete ao contexto de

produção de verdades, relacionadas ao papel da mulher, que também era evidenciado nas igrejas e na escola, nas Formações como maioria, nos Cursos Normais de formação das professoras primárias, considerando os cuidados da professora como uma extensão do papel da mãe, na educação das crianças.

– Vejo que a construção do papel da mulher se mostra em diferentes momentos da história, por exemplo, na época dos primeiros movimentos educacionais com a chegada da Companhia de Jesus, quando a camada dominante procurava copiar os hábitos da nobreza portuguesa. Assim, a mulher já ocupava um lugar subalternizado no contexto social.<sup>183</sup>

Otázia - As condições objetivas que, portanto, favoreceram essa ação educativa da Companhia de Jesus foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Sendo a escola frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Ana Almeida – É interessante como percebemos a construção das diferenças e de alguns papéis excludentes, assim como o da mulher no contexto das leis e das políticas brasileiras. Outra, seria que o Bordel, além desse papel político, estético e atrativo para a elite da cidade e visitantes, trazia influências da cultura francesa. Poderíamos reconhecer tal estabelecimento, como uma das ferramentas de poder do momento, visto que, também, recebia entidades importantes da região, para reuniões e decisões políticas, no interior do bordel. O Eny's Bar foi reconhecido, enquanto era necessário ao local, como embaixada do poder e do prazer<sup>184</sup>.

Assim, como outras identidades, o papel da mulher vem se alterando no contexto da história, de acordo com as necessidades políticas e econômicas de seus tempos. Essa reflexão me reportou aos estudos sobre “Mulher, sociedade e vulnerabilidade,” quando as autoras reconhecem que a questão do gênero está inserida como norma social que é, ao mesmo tempo, externa ao

sujeito, mas constitui também esse sujeito e sua forma de perceber o mundo e a si mesmo. Porém, há sempre a possibilidade de transgressão: o gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas o gênero pode muito bem ser o aparato pelo qual esses termos são desconstruídos e desnaturalizados.<sup>185</sup>

Nesse sentido, parece pertinente refletirmos sobre esses movimentos colonizadores dos modos de ser mulher no contexto de pesquisa.

Percebo que esses e outros exemplos aparecem nas narrativas dos entrevistados, nos estudos que denunciam processos de produção de discursos que influenciaram na produção das diferenças e demarcaram os lugares de poder na sociedade, de maneiras diretas ou não, por isso, esses processos atravessam os espaços de formação de professores. Penso que, sobre as relações de poder, Anibal Quijano diria que perpassam diferentes espaços sociais, seguindo padrões hegemônicos europeus, e aparecem quando mobilizamos os contextos dos cursos. O Bordel da Eny era um desses espaços em que a cultura/política internacional ingressava na região.

Esse é um dos motivos que despertam meu interesse em analisar as pesquisas que tratam da formação Inicial de professores de Matemática, e que mobilizaram fontes narrativas em pesquisa! Vejo que seu estudo<sup>186</sup> é citado por outros pesquisadores, relacionando a CADES com as primeiras formações de professores dessa área. Tenho percebido com a leitura de teses e dissertações de vários aqui presentes, que a formação inicial de professores de Matemática tem passado por grandes mudanças, desde sua institucionalização com os primeiros cursos de Matemática, as complementações de um ano, no modelo (3+1), que tornavam bacharéis e graduados em licenciados em outras áreas, realizando uma formação pedagógica de um ano, após a conclusão do curso, relacionado aos conhecimentos pedagógicos.

Também tivemos as Licenciaturas curtas, que foram convertidas em Licenciaturas plenas, os cursos de Matemática, transformados em Licenciaturas de Ciências, com Habilitação em Matemática, as Licenciaturas Plenas, que já despontavam desde a década de 1960, os exames de suficiência da CADES, dos anos 1960 e 1970. E outros cursos que foram surgindo no contexto da chamada “Década da Educação”, a partir dos anos de 1990, uma época que marcou mudanças no contexto educacional brasileiro, com a criação da Nova LDB 9394/96, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala, a criação do novo Plano Nacional de Educação de 2001, que parecem ter reforçado a corrida pela formação emergencial de professores em serviço, visto que, mesmo nos anos de 1990, ainda havia grande parcela de professores atuando na Educação Básica,

sem formação específica. Esses movimentos ocorreram no sentido de direcionar políticas educacionais, de acordo com as demandas locais, para atingirem, também, os interesses do Banco Mundial, um investidor em diversos setores do mercado brasileiro naquela época.

Fernando – Essas são questões interessantes, para refletirmos: se cada um de nós evidenciarmos os cursos que vierem à memória, e atrelados a eles, quais programas e ações políticas foram criadas? Quando pensamos em nossas pesquisas, o que difere ou escapa dos padrões que temos hoje? Além disso, temos padrões estabelecidos para a formação de professores de Matemática hoje? Se diferem, em que sentidos? Acredito que esse pode ser um tópico da nossa conversa.

– Acho interessante colocarmos particularidades dos processos formativos, que evidenciamos em nossos estudos, até para que possamos perceber as aproximações e diferenças. Em nosso caso, realizamos as pesquisas de Mestrado e Doutorado, sobre a formação de professores de Matemática, sendo que criamos histórias sobre esses cursos, em relação aos primeiros cursos de formação nessa área, nos estados de Goiás e do Tocantins. Além das formações da CADES, também apresentadas por outros pesquisadores, aqui, evidenciamos a criação de cursos de Matemática em condições precárias, diante da falta de materiais e de professores, como foi o caso do curso de Matemática, que teve início no ano de 1961, com aulas noturnas e uma primeira turma de 14 alunos. Quero frisar que, desse grupo, formaram apenas 3 alunos. O curso foi desenvolvido em períodos anuais, até o ano de 1972, passando para o sistema de créditos, a partir de então. Na pesquisa de Doutorado (2011), analisamos os processos de construção das Instituições que formavam professores de Matemática, na Região de Tocantins, a partir da década de 1970. Com os registros encontrados, percebemos a existência de cursos de Ciências, a partir de 1985, formação de Professores em Ciências e Matemática, sendo oferecidas 250 vagas, aproximadamente, para esses cursos, no período de 1985 a 1992, na Região de Tocantins. Tais formações eram oferecidas em regime seriado, com duração de três anos e carga horária de 2340h.

- Ana, como você tocou na questão dos cursos 3+1, acho que poderíamos falar um pouco sobre essas formações, lembro que no estudo de mestrado, o contexto das primeiras licenciaturas desenvolvidas no sistema (3+1), relacionadas à formação de professores de Matemática.

Ana Almeida – Gostei da sugestão do Fernando, proponho que continuemos essas questões após o almoço, trazendo um pouco mais sobre os cursos do sistema 3+1, mas também de outros que forem trazidos nas memórias.

Chegou a hora de finalizar a discussão, pois tínhamos intervalo em seguida e na sequência a Mesa Redonda: Projetos Globais Histórias locais. Sempre nos reunimos para discutir as produções dos grupos, em um período. Dessa vez, o encontro se estendeu, por decisão da maioria, dado que suscitavam muitas questões que gostaríamos de continuar a discutir. Como havia um espaço no evento destinado às discussões dos grupos de pesquisa, escolhemos por utilizar esse benefício. Com esse acordo, encerramos essa primeira parte, na tarde do primeiro dia. Assim, decidimos seguir nas manhãs e tardes em dois dias, intercalados com as mesas redondas e oficinas desenvolvidas no evento. Percebi que teria mais tempo para explorar questões sobre as formações de professores de Matemática. Lá fui eu, preparar-me para o dia seguinte.



## Sistemas Três Mais/Menos Um e Outros

Cheia de expectativas, cheguei na sala, momentos antes do início da reunião daquela manhã do dia 27 de novembro de 2020. Organizei o computador, salvei arquivos que os participantes traziam nos *pendrives*, *para* expor no telão, realizei uns exercícios de respiração para acalmar a mente, fiquei pronta.

Logo os colegas começaram a chegar, trocamos algumas palavras, algumas risadas em continuidade às conversas dos corredores e, timidamente, iniciei a reunião.

Ana Almeida – Bom dia a todes<sup>187</sup>! Agradeço a oportunidade de compartilhar esse momento com pessoas, cujas produções tenho lido e citado no meu trabalho. Acredito que podemos dar continuidade da forma que discutimos na reunião anterior.

Carla – Lembro que havíamos combinado de explorar um pouco mais sobre o esquema 3+1, uma estrutura de cursos de Matemática, presente em diversas pesquisas dos grupos GH OEM e HEMEP. Na ocasião do doutorado, encontrei estudos que mencionavam os cursos de modelo 3+1, desde os anos 1930. Nesse sistema de formação, o acadêmico cursava três anos em uma graduação específica, com a complementação de mais um ano de curso, com disciplinas pedagógicas. Em Mato Grosso do Sul, percebemos que o sistema 3+1 funcionava, mesmo depois da mudança legal na estrutura dos cursos.

Ana Almeida - Arrisco dizer que o sistema de cursos 3+1, não foi tão fechado como está posto nas leis. Autorizadas pelas brechas legais, as comunidades criaram outros cursos com estruturas diferentes desta proposta, no mesmo período que as LDBs autorizavam como padrões os cursos de licenciaturas no sistema 3+1. Assim, optamos pela expressão “três mais ou menos uns”. Gostaria que vocês comentassem, a partir de seus estudos, sobre a diversidade de cursos com formatos iguais ou diferentes dessa estrutura, que foram produzidos nos contextos dos estados pesquisados. Nossa proposta, consiste em sair daquela linha costumeira, de citar as leis e pensar as formações a partir delas. Um exercício interessante seria trazermos para esse bate papo, cursos que aparecem e que atravessam as brechas dos sistemas legais. E, autorizados são instituídos, cada um a seu modo, nos limites das possibilidades em cada lugar e tempo de produção.

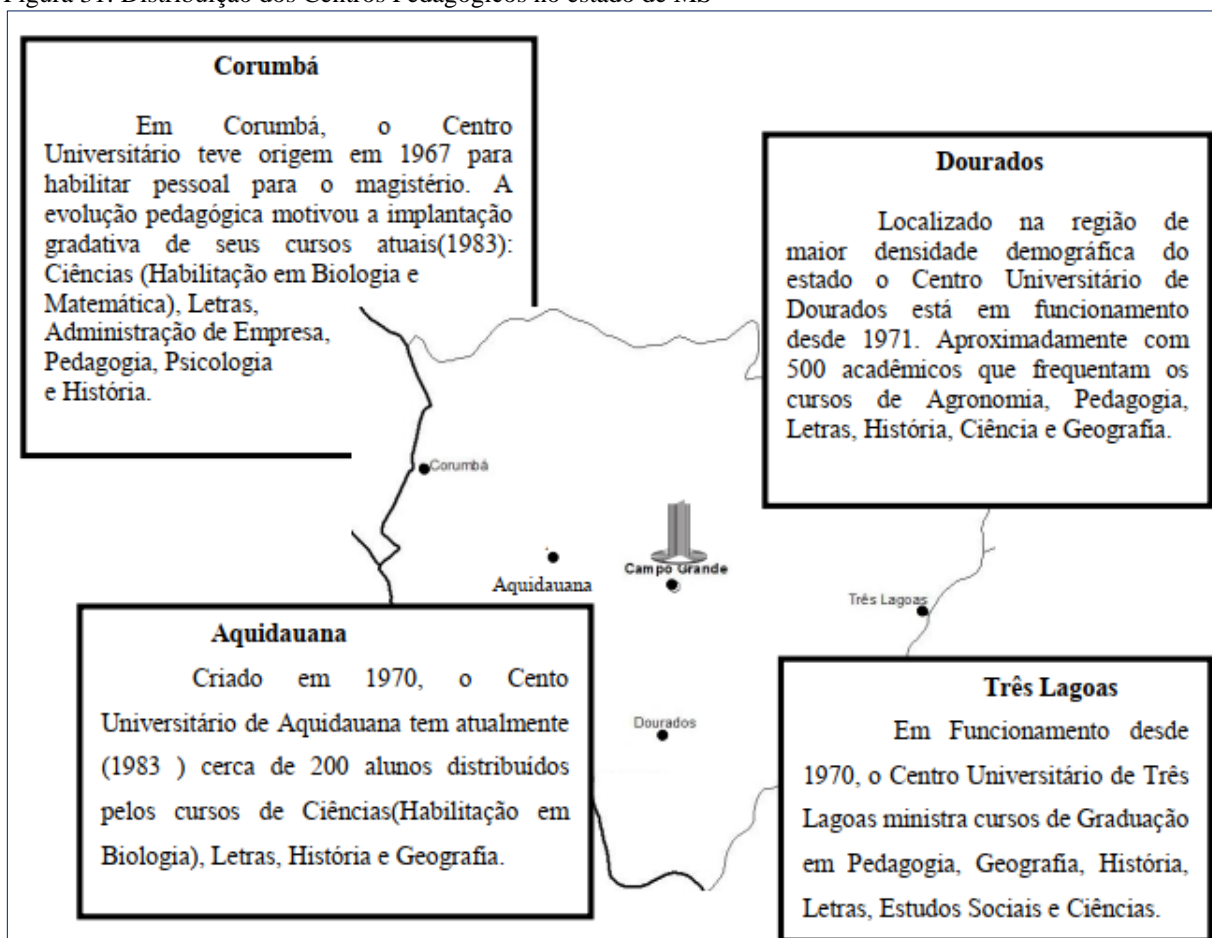
Tiaki – Ana, sabe que fiquei pensando? Esse sistema de cursos surgiu como estratégia frente à demanda de professores, em meio ao crescimento da população ao sul do estado de Mato Grosso Uno provocou a criação de cursos para preparar mão de obra qualificada para o mercado de



trabalho. Com a promulgação da lei estadual nº 2.972, pela Assembleia Legislativa, em 2 de janeiro de 1970, foram criados os Centros Pedagógicos nas cidades de Corumbá, Três Lagoas e Dourados. Esses Centros eram ligados à UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso que, após o desmembramento do estado, passou a ser denominada UFMS. Inicialmente havia os cursos de Letras e Estudos Sociais e, posteriormente, outros cursos foram implantados como Ciências com Habilitação em Matemática e Licenciatura em História, Geografia, Matemática. Em Dourados, foi inaugurado em 1970 e denominado como Centro Pedagógico de Dourados CPD.

Nesse momento, Tiaki também apresenta aos colegas os locais de implantação dos Centros Pedagógicos.

Figura 31: Distribuição dos Centros Pedagógicos no estado de MS



Fonte: (FAORO, 2014, p.157)

Para a escolha dos cursos a serem implantados, foi realizada uma pesquisa a fim de verificar a demanda de professores na localidade. O curso de Matemática foi implantado na UFMS, no campus

de Dourados, em 1984. Inicialmente como Habilitação em Matemática no curso de Licenciatura Curta em Ciências, pela Resolução 104 n° 050/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, homologada pela Resolução 53/84 – COEPE. Este curso iniciou as atividades em 1984. Na primeira turma, foram selecionados 40 alunos, por meio de vestibular, para ingressarem no curso, sendo 20 para Matemática e 20 para Biologia. Apesar das vagas estarem completas, a procura pelo curso sempre permaneceu pequena. Nos registros encontrados, não há evidências de que tenha havido fortes influências políticas na criação desse curso, mas uma movimentação, no sentido de suprir as necessidades de mão de obra especializada, mapeadas junto à população. Foram necessárias melhorias, diante da precária estrutura do curso, sendo criado, inicialmente, um laboratório em Matemática. Outro problema era a biblioteca precária, para suprir a falta de livros de apoio aos alunos, muitos professores cederam seus próprios livros.

Ana Almeida – Tiaki, eu percebi que, no seu trabalho, você comentou sobre os cursos de Ciências, com Habilitação em Matemática, e de Licenciatura em Matemática. Poderia comentar um pouco mais sobre esses dois cursos?

Tiaki – Claro, Ana. Eu trouxe umas anotações a respeito, para não me perder. Vou ler, caso queiram, fiquem à vontade para perguntas.

Segundo o Relatório Geral, encontrado no Centro de Documentação Regional, organizado por professores das licenciaturas e disciplinas, comuns de cursos de graduação, em 1985, os cursos de Licenciatura Curta de Ciências foram criados para atender à exigência de uma determinada época. Com o passar dos anos, foi se constituindo a necessidade de criação do curso de Licenciatura Plena, com habilitações específicas, que atendessem às exigências atuais, de mercado de trabalho de cada região, onde se encontram os Centros Universitários da UFMS.

A partir da Resolução 074/85, do processo 6694/85<sup>188</sup>, foi extinto o Curso de Ciências: a) Licenciatura de 1º Grau e b) Habilitação em Matemática do Centro Universitário de Dourados, e implantado, a partir de 1987, no mesmo Centro, no período diurno, com 20 (vinte) vagas anuais. O Curso adotará a estrutura curricular, aprovada e regulamentada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, através da Resolução 024/84 – COEPE, para o Curso de Matemática (Licenciatura Plena).

Quanto à grade curricular do curso de Ciências com Habilitação em Matemática, do *campus* da UFMS, de Três Lagoas, Corumbá e Dourados, a primeira grade curricular proposta no curso de

Ciências com Habilitação em Matemática era composta por 35 disciplinas distribuídas em três blocos: Formação básica, Currículo Mínimo e Formação pedagógica.

*[Enquanto explicava, Tiaki decide compartilhar conosco as imagens das grades curriculares projetadas no telão, e continua explicando.]*

Figura 32: Primeira grade curricular do curso de Ciências com Habilitação em Matemática

Disciplinas	Semestres								H/A	CRÉD.
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°		
<b>Formação Básica:</b>										
Comunicação e expressão I-II	60	45	-	-	-	-	-	-	105	07
Introdução à Metodologia Científica	60	-	-	-	-	-	-	-	60	04
Educação Física I-II-III-IV	30	30	-	-	-	30	30	-	120	08
Estudo de Problemas Brasileiros I-II	-	-	-	30	30	-	-	-	60	04
<b>Currículo Mínimo:</b>										
Fundamentos da Matemática I-II	90	75	-	-	-	-	-	-	165	11
Vetores e Geometria Analítica	-	-	60	-	-	-	-	-	60	04
Cálculo I-II-III-IV	-	-	-	45	60	90	90	-	285	04
Estatística I-II	-	-	-	-	60	-	60	-	120	08
Desenho Geométrico I-II	-	-	45	-	-	60	-	-	105	07
Álgebra I-II	-	-	-	-	-	60	60	-	120	08
Álgebra Linear	-	-	-	-	-	60	-	-	60	04
Geometria Euclidiana	-	-	-	-	-	60	-	-	60	04
Geometria Diferencial	-	-	-	-	-	-	-	60	60	04
Geometria Descritiva	-	-	-	-	-	-	60	-	60	04
Equações Diferenciais	-	-	-	-	-	-	-	60	60	04
Programação Linear	-	-	-	-	-	-	60	-	60	04
Variáveis Complexas	-	-	-	-	-	-	-	60	60	04
Cálculo Numérico	-	-	-	-	-	-	-	60	60	04
Análise Real	-	-	-	-	-	-	-	90	90	08
Física I-II	-	60	60	-	-	-	-	-	120	08
Física Geral e Experimental I-II	-	-	-	60	60	-	-	-	120	08
Química Geral I-II	60	60	-	-	-	-	-	-	120	08
Química Inorgânica	-	-	-	60	-	-	-	-	60	04
Química Orgânica	-	-	-	-	60	-	-	-	60	04
Elementos da Geologia I-II	-	-	-	60	60	-	-	-	120	08
Biologia Geral I-II-III	60	60	45	-	-	-	-	-	165	11
Botânica I-II	-	60	60	-	-	-	-	-	120	08
Zoologia I-II	-	-	60	60	-	-	-	-	120	08
Ecologia Geral	-	-	-	45	-	-	-	-	45	03
<b>Formação Pedagógica:</b>										
Psicologia da Educação I-II	60	45	-	-	-	-	-	-	105	07
Didática I-II	-	-	45	45	-	-	-	-	90	06
Prática de Ensino de Ciências I-II (sob a forma de Estágio Supervisionado)	-	-	-	30	75	-	-	-	105	07
Prática de Ensino de Matemática (sob a forma de Estágio Supervisionado)	-	-	-	-	-	-	-	60	60	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	-	-	45	-	-	-	-	-	45	03
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I	-	-	-	-	-	45	-	-	45	03
<b>SUB-TOTAIS</b>	<b>420</b>	<b>435</b>	<b>420</b>	<b>435</b>	<b>405</b>	<b>405</b>	<b>360</b>	<b>390</b>	<b>3270</b>	<b>210</b>

Figura 2. p166 – 167)

*Essa foi a grade curricular do curso de Ciências com Habilitação em Matemática utilizada durante os seis anos em que o curso permaneceu na instituição, Observem a proposta no primeiro*

*processo seletivo realizado pela UFMS de Dourados para o ingresso dos estudantes no curso de Ciências com Habilitação em Matemática em 1983. (para que os estudantes ingressassem no ano letivo de 1984). Com a extinção do curso de Ciências com Habilitação em Matemática e a aprovação da implantação do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, campus de Dourados, pela Resolução nº 074/85, da COEPE (de 19 de novembro de 1985), o curso iniciou seu ano letivo a partir de 1987. Logo, foi necessária a construção de uma nova grade curricular mais específica<sup>189</sup>.*

As disciplinas que se tornaram parte da grade do currículo mínimo (estipulado desde 1962 para os cursos de Licenciaturas Plena em Matemática, na época da Lei Diretrizes e Bases 4024/61, deliberado pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer 292/62, e composta por oito disciplinas) foram base para a criação do currículo do novo curso:

Figura 33: Currículo mínimo

Grade Curricular do Cursos de Licenciatura Plena em Matemática
1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral
5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico
8. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer

Fonte: (CFE, DOCUMENTA 10, 1962 p.85-86, apud MARTINSSALANDIM, 2012, p. 259).

Fonte: (FAORO, 2014, p. 168); (CFE, DOCUMENTA 10, APUD MARTIM-SALAMDIM, 2012, p. 259)

Essa foi a primeira estrutura dos cursos de Licenciatura em Matemática do Brasil, apresentada, também, no trabalho da Ednéia,<sup>190</sup> quando observa que, em São Paulo, o título de licenciado passou por algumas mudanças. Na década de 1930, eram considerados licenciados os formandos de qualquer secção ou subsecção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL,

podendo participar de uma formação complementar pedagógica para exercer o magistério, após essa formação inicial. Nos anos 1940, as licenciaturas eram construídas por três anos, em áreas específicas, incluindo os conteúdos de didática, no último ano de ensino. Esse formato ficou conhecido como o sistema 3+1. A Partir de 1962, com o parecer 292/62, os cursos teriam a duração mínima de quatro anos letivos, não admitindo mais o sistema 3+1. Além disso, 1/8 da carga horária total do curso era destinada à formação pedagógica, composta pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob forma de Estágio Supervisionado<sup>191</sup>.

O processo de construção da grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática do campus de Dourados não era decidido somente pelos seus professores. Considerando que o curso de Licenciatura em Matemática estava implantado em vários *campus* da UFMS, que mobilizaram a mesma grade curricular, foi preciso chegar a um consenso entre os responsáveis de todos os *campi*, nas tomadas de decisões referentes a essa grade, como vocês podem ver.

Figura 34: currículo mínimo para o curso de Licenciatura Plena em Matemática

<p>Aprovada na Resolução Nº 008/86 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FUFMS, considerando os termos do Processo nº 10100/85:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. TEMPO ÚTIL:<ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Tempo útil CFE: 2.200 horas</li><li>1.2 Tempo útil UFMS: 2.565 horas</li></ol></li><li>2. INTEGRALIZAÇÃO ANUAL:<ol style="list-style-type: none"><li>2.1 Limite mínimo: 03 anos</li><li>2.2 Limite máximo : 07 anos</li></ol></li><li>3. INTEGRALIZAÇÃO SEMESTRAL:<ol style="list-style-type: none"><li>3.1 Limite mínimo: 195 horas – 13 créditos</li><li>3.2 Limite máximo: 435 horas – 29 créditos.</li></ol></li></ol>
--

Fonte: (FORO, 2014, p. 171-172)

Em decorrência desta resolução, foi construída a grade curricular utilizada pelo *campus* de Dourados, em seu primeiro ano de funcionamento como Licenciatura.

Figura 35: Primeira grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática

<b>Fases</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
1ª Fase e 2ª Fase	Química Geral I	60
	Biologia Geral I	90
	Psicologia da Educação I	60
	Introdução à Língua Portuguesa I	60
	Introdução à Metodologia Científica I	60
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
	Práticas Desportivas I	30
3ª Fase	Química II	60
	Biologia Geral II	90
	Introdução à Língua Portuguesa II	60
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30
	Práticas Desportivas II	30
4ª Fase e 5ª Fase	Matemática II	60
	Geologia I	60
	Botânica I	60
	Didática I	60
	Psicologia da Educação II	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Física Geral e Experimental I	60
6ª Fase	Zoologia Geral I	60
	Química Orgânica I	60
	Prática de Ensino de Ciências I	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I	60
7ª Fase e 8ª Fase	Algebra I	60
	Algebra II	60
	Botânica II	60
	Zoologia Geral II	60
	Química Orgânica II	60
	Física Geral e Experimental II	60
	Física Geral e Experimental III	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II	60
<b>Carga Horária Total</b>		<b>1920</b>

Fonte: (FAORO, 2014, p.172-173)

Ana Almeida – Percebo que tanto a Tiaki como a Tatiana comentaram das mudanças de titulação, seja de cursos ou dos centros de formação. Qual seria o papel dessas mudanças nas estruturas e/ou na execução dos cursos?

Tatiana – A mudança de títulos parece parte das estratégias de manutenção, assim como outras manobras que são criadas no interior dos processos de formação, aperfeiçoando os detalhes, para também manter os alunos. Nesse sentido, havia uma resolução<sup>192</sup> na UEMS de 1996, que autorizava outras transferências entre graduações. No primeiro inciso do Art. 8., essa Resolução normatizava, caso houvesse vagas, a transferência *interna de alunos entre Unidades de Ensino, para o mesmo curso de habilitação ou para outra habilitação do mesmo curso.*

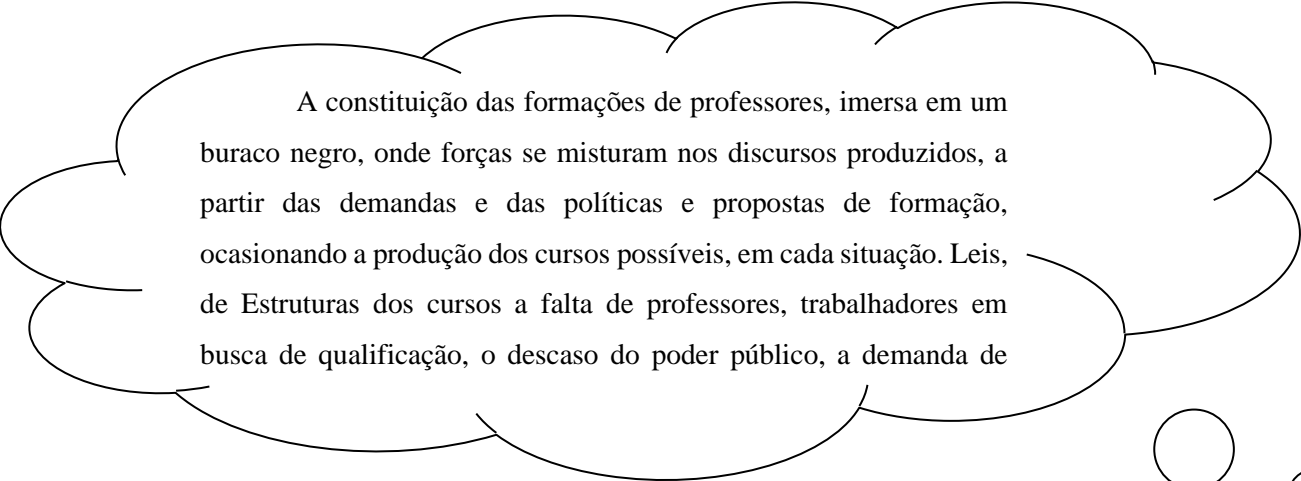
Carla - Com a fala da Tatiana, lembrei-me de uma curiosidade sobre o curso de Licenciatura em Ciências da UCDB, em Campo Grande – MS, criado em 1970, cujo currículo era diversificado (Química, Física, Biologia, Matemática e Pedagógicas), reduzindo o número necessário de professores de Matemática. Além disso, mesmo na época do curso de Ciência, muitos alunos atuavam em outras áreas após terminar o Curso, como afirmou uma das professoras entrevistadas, mesmo sendo o objetivo principal do Curso formar professores. Outra tentativa da universidade foi modificar o nome do curso para permanecer no mercado. Percebemos que o curso que formava professores de Matemática mudou de nome várias vezes, antes do fechamento, na tentativa de atrair alunos. Podemos perceber vários movimentos que se mesclam nas tentativas de atender ao mercado, e, ao mesmo tempo, manter os alunos.

Fernando - No Tocantins, outros procedimentos para a manutenção da clientela, foram: a criação dos *multicampis*, as parcerias com outras instituições, que eram utilizadas para a formação de professores, em diferentes cidades do estado, como o fato de a universidade pública exigir o pagamento de mensalidades para cobrir gastos, que eram repassados aos alunos.

Marcelo – Uma situação interessante também aconteceu no Rio Grande do Norte. Um casal de colaboradores de Caicó – RN participou do vestibular para ingressar no curso de Administração pela UFRN, sem nenhuma informação sobre a graduação, ambos eram professores de Matemática. Uma colaboradora nos relatou que antes de finalizarem o curso, logo após o vestibular, que ela participou no *campus* de Caicó, já surgiram as conversas indicando o fim do curso de Administração e de Direito, por falta de condições. Os alunos foram, então, informados que os cursos fechariam,<sup>193</sup> e que teriam que se transferir para a cidade de Natal para finalizar a graduação.

*[Poderíamos dizer que as pesquisas que utilizam narrativas, evidenciam estratégias que foram e são criadas na produção das multiplicidades de graduações, constituídas de modos emergenciais, e em paralelo com padrões de cursos oficializados de formação de professores de Matemática. Esses movimentos de formações emergentes abriram brechas para a inclusão de pessoas que não teriam acesso aos cursos superiores, que acabaram ingressando nessas formações, alguns realizaram mais de uma graduação em diferentes áreas de conhecimento. Eu diria até que os processos emergentes foram pensados para atender demandas do mercado, mas também configuraram caminhos de inclusão de públicos excluídos, seja por questões econômicas raça cor ou gênero, esses sujeitos colonizados, aproveitaram as oportunidades para “vencer”, ocupar um lugar no mercado de trabalho utilizando.]*

Enquanto discutíamos, muita coisa se misturava em minha mente, imaginei...<sup>194</sup>



A constituição das formações de professores, imersa em um buraco negro, onde forças se misturam nos discursos produzidos, a partir das demandas e das políticas e propostas de formação, ocasionando a produção dos cursos possíveis, em cada situação. Leis, de Estruturas dos cursos a falta de professores, trabalhadores em busca de qualificação, o descaso do poder público, a demanda de

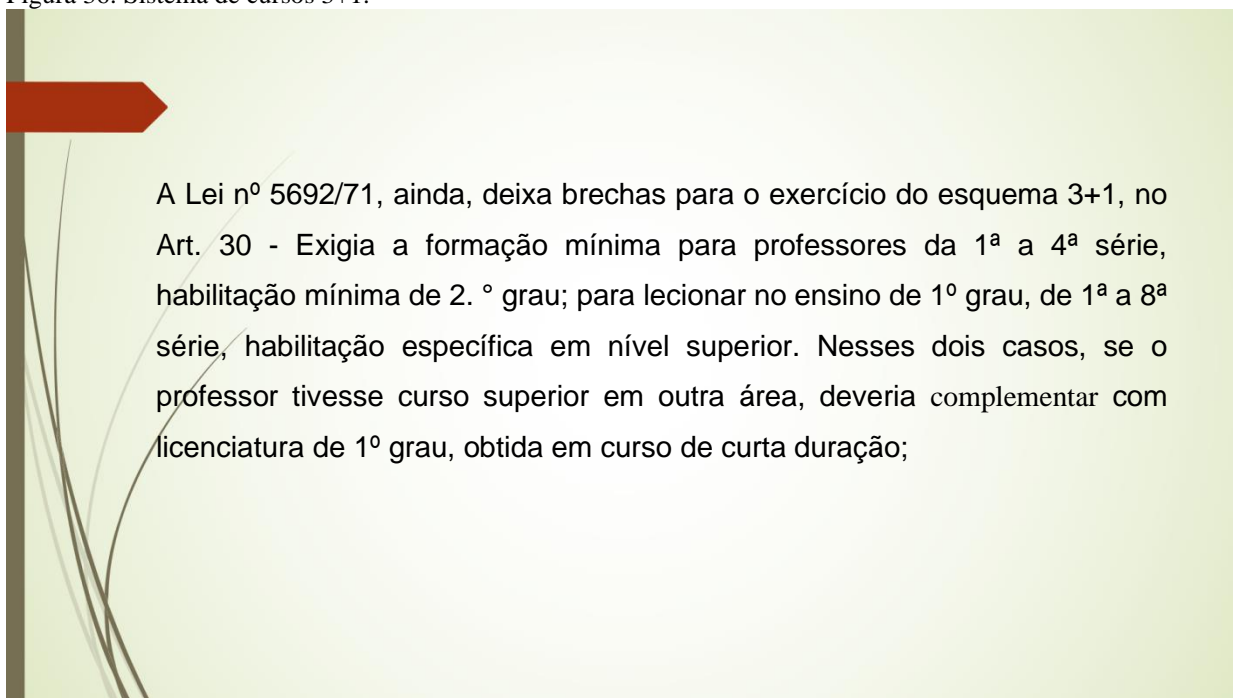
Ao divagar no pensamento, reforço a certeza da impossibilidade de falar de um curso de forma isolada. São muitas questões entrelaçadas, e a educação parece ser sugada por todas do mercado. Na busca de atender às legislações, linhas de forças (por vezes, contrárias) se entrelaçam no contexto da formação de professores, instituições aproveitam o momento para produzir cursos e atrair clientela, alunos usufruem das oportunidades para, quiçá, alcançar uma formação, no desejo de um salário melhor ou de um emprego.





Ana Almeida – Vou compartilhar uma reflexão sobre os cursos do sistema 3+1, conforme já foi comentado aqui, trouxe uma observação no *slide*.

Figura 36: Sistema de cursos 3+1.



Fonte: Produzido a partir da Lei n. 5692/71.

A partir dessa lei, os professores com habilitação específica, por meio de curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena, poderiam atuar no ensino dos 1º e 2º graus.

Essa lei ainda permitia que os professores de outras áreas afins à Matemática<sup>195</sup> atuassem no ensino, nesses níveis, caso não houvesse profissionais Licenciados, mediante à complementação dos estudos<sup>196</sup>.

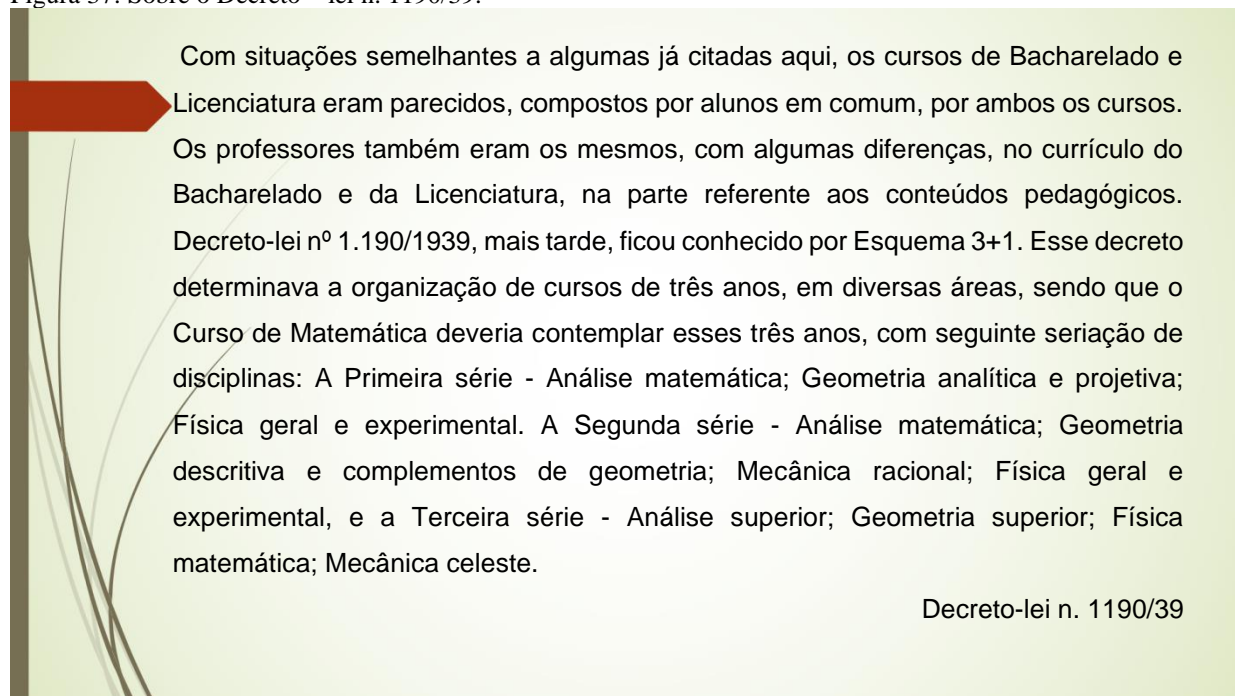
Enquanto falava, uma curiosidade me saltou ao pensamento.

. O que define uma área afim? Quem define? As Leis e diretrizes mencionam e autorizam. Mas não definem o que se entende por áreas afins. Quem decide<sup>1</sup>? Tenho que buscar mais informações sobre o assunto...

Mandei embora esse pensamento, por ora, pois os colegas pareciam interessados na conversa sobre os cursos de Matemática...

Déa – Na prática, as coisas não andam tão alinhadas com a Legislação: embora, oficialmente, a criação dos cursos de Licenciatura Plena do Estado do Maranhão tenha sido datada em 1969, eles só iniciaram em 1972. Uma das opções de formações de Matemática, na época, era o esquema 3+1.

Figura 37: Sobre o Decreto – lei n. 1190/39.



Fonte: A autora<sup>197</sup>.

Ednéia – Realmente, a maioria das instituições que apareceram em nossa pesquisa em São Paulo, oferecia licenciatura em Matemática, como em Araraquara e Santo André. Também havia o curso de Matemática Aplicada em São José do Rio Preto. O bacharelado seria oferecido mais tarde. Mesmo depois da extinção legal desse modelo 3+1, havia cursos que ainda eram organizados nesse formato. De modo geral, acabou-se criando um modelo deformado de formação de professores de Matemática, que continuava sendo chamado de modelo 3+1.

Shirley - Em Montes Claros - MG, não observamos o esquema 3+1. Já, nos anos de 1968, quando foi autorizado o curso de Cursos de Matemática, havia uma mescla entre as disciplinas Matemáticas e as pedagógicas, desde os primeiros anos do curso.

Renata – Também notamos essa questão, nos anos de 1990, quando analisamos o Curso de

Graduação em Matemática da UNIDERP<sup>198</sup> – MS. Identificamos certa semelhança nos conteúdos de Licenciatura e do Bacharelado, diferente dos cursos dos anos anteriores, que funcionavam com o modelo 3+1.

*[Enquanto a Renata falava, lembrei que tinha tirado um print das tabelas que ela apresentou em seu trabalho, e havia aproximado os dois currículos por anos, disse a ela que tinha esse material, ela agradeceu e apresentamos para que cada um tirasse suas conclusões...]*

Renata - Nos dois primeiros anos de sua constituição, após esse período, as disciplinas ficaram mais voltadas ao objetivo de cada um.

Figura 38: Grade curricular dos dois cursos, no primeiro e segundo anos.

Licenciatura em Matemática	
1ª série	
Disciplinas	Horas Aula
Fundamentos de Matemática Elementar	144
Cálculo Diferencial e Integral I	144
Geometria Analítica e Vetores	144
Introdução à Ciência da Computação	144
Língua Portuguesa	72
Inglês Instrumental	72
Estudos de Problemas Brasileiros	72
Educação Física	72
<b>Total</b>	<b>864</b>
2ª série	
Disciplinas	Horas Aula
Cálculo Diferencial e Integral II	144
Física Geral e Experimental I	144
Álgebra Linear	144
Softwares Aplicativos	144
Geometria Euclidiana	72
Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º Graus	72
<b>Total</b>	<b>720</b>

Bacharelado em Matemática	
1ª série	
Disciplinas	Horas Aula
Fundamentos de Matemática Elementar	144
Geometria Analítica e Vetores	144
Cálculo Diferencial e Integral I	144
Introdução à Ciência da Computação	144
Língua Portuguesa	72
Inglês Instrumental	72
Estudos de Problemas Brasileiros	72
Educação Física	72
<b>Total</b>	<b>864</b>
2ª série	
Disciplinas	Horas Aula
Cálculo Diferencial e Integral II	144
Física Geral e Experimental I	144
Álgebra Linear	144
Estrutura de Dados	144
Softwares Aplicativos	144
<b>Total</b>	<b>720</b>

Fonte: (ZANDOMENIGHI, 2017, p. 28-30)

Figura 39: Continuação - Grade curricular dos dois cursos, no primeiro e segundo anos.

Licenciatura em Matemática		Bacharelado em Matemática	
3ª série		3ª série	
Disciplinas	Horas Aula	Disciplinas	Horas Aula
Linguagem de Programação	144	Probabilidade e Estatística	144
Probabilidade e Estatística	144	Cálculo Numérico	144
Cálculo Numérico	144	Física Geral e Experimental II	72
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	72	Organização e Métodos	72
Física Geral e Experimental II	72	Engenharia de Software	144
Psicologia da Educação	144	Linguagem de Programação	144
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>Total</b>	<b>720</b>
4ª série		4ª série	
Disciplinas	Horas Aula	Disciplinas	Horas Aula
Programação C	144	Administração	72
Álgebra Moderna	144	Contabilidade Geral	72
Computação Para o Ensino de Matemática	72	Sistemas Operacionais e Redes de Computadores	144
História da Matemática	72	Programação C	144
Matemática Financeira	72	Banco de Dados	72
Didática	72	Gerenciamento de CPD	72
Prática de Ensino de Matemática	144	Projeto e Desenvolvimento de um Sistema	144
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>Total</b>	<b>720</b>

Fonte: (ZANDOMENIGHI, 2017, p. 30)

Fernando – Além da estrutura 3+1, outro aspecto que chamou minha atenção no estado de Goiás, foi quando evidenciamos um curso rápido que ocorreu em séries anuais, até o ano de 1972, quando passou ao sistema de créditos e houve aulas noturnas a partir de 1970. A primeira turma do curso de Matemática e Física, formada pela Universidade Católica de Goiás, em 1964, tinha três concluintes. Uma questão que ficou desse processo é: onde eram formados os milhares de professores que atuavam nas salas de aula da região?




Aquela discussão parece ter deixado Tatiana inquieta, segundo ela, trouxe à sua memória o momento da leitura da lei 5692/61, quando ficou estarecida com tantas alterações naquela legislação.

Imaginei...

Talvez o que a incomode seja o fato das leis, ao que parece, funcionarem, ora na tentativa de aproximar as normas da realidade, ora regulá-la.

Então, ela se levantou e convidou os colegas para apreciarem o *print* da lei 5692/71 no telão que, ao menos no papel, foi revogada.

Figura 40: Normas



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.**

[\(Vide Lei nº 4.024, de 1961\)](#)  
[\(Vide Decreto Lei nº 1.044, de 1961\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 70.929, de 1972\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 71.244, de 1972\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 71.737, de 1973\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 71.737, de 1973\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 88.374, de 1983\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 90.922, de 1985\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 94.664, de 1987\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 96.533, de 1988\)](#)  
[\(Vide Lei nº 7.692, de 1988\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 240, de 1991\)](#)  
[\(Vide Decreto nº 357, de 1991\)](#)  
[Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996](#)  
[Texto para impressão](#)

**Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, faço saber que o **CONGRESSO NACIONAL** decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I**

**-Do Ensino de 1º e 2º graus**

— Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

— 1º Para efeito do que dispõe os [artigos 176 e 178 da Constituição](#), entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

— 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

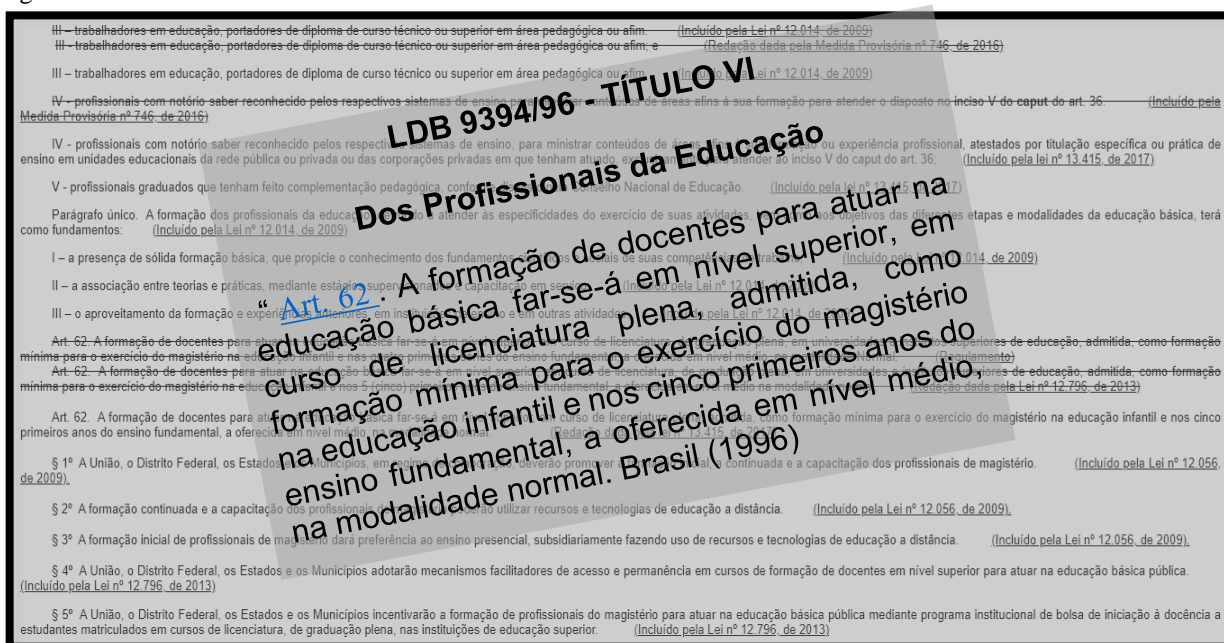
Fonte: Produzido pela autora com montagem a partir do *print* de documento referente à lei 5.692 de agosto de 1971<sup>199</sup>.

[Após apresentar os prints da lei, Tatiana comentou ...]

Tatiana – Mesmo com a deliberação da LDB/1961, que determinava estruturas de cursos de bacharelado e licenciatura, com direções diferentes, na prática, esses dois formatos eram bem parecidos, conforme os relatos em nossa pesquisa.

Ana Almeida - Percebo que as leis determinam além das estruturas e formatos de cursos e instituições os perfis dos sujeitos esperados, a serem constituídos na sociedade.

Figura 41: LDB 9394/96 Art. 62.



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Lei 9394/96.<sup>200</sup>

O Art. 61, por exemplo, foi alterado na redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, com o intuito de *discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação*. De onde viria essa necessidade de definir profissionais da educação? Seria pelo fato de que temos muitos profissionais atuando na escola? O porteiro, a merendeira, a equipe da limpeza, o coordenador, professores, diretores, amigos da escola, entre outros. Quanto aos professores de profissão, temos muitos licenciados, atuando em outras áreas, fora da educação. Mas voltemos às alterações. Na imagem acima, podemos perceber os textos grafados, que mostram mudanças no Título VI – Dos Profissionais da Educação - Lei 9.9394/96, destacando suas inúmeras alterações para adequarem às necessidades que parecem escapar do sistema legal.

Podemos visualizar essas questões em um print da lei 12.014/2009 que alterou as alíneas I, II e IV do art. 61/LDB 9394/96<sup>201</sup>: que está compartilhado no telão de apresentações.

Figura 42: LDB 9394/96 Art. 62.

Alínea I: Esta trata da formação de professores, a primeira redação da LDB 9394/96, admitia a formação de professores a partir da relação entre teoria e prática e capacitação em serviço, com a alteração da lei 12.014/2009, passou a exigir *habilitação em nível médio ou superior, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio*;

Alínea II: A LDB 9394/96 acrescenta a formação do profissional da educação, experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Atualmente, alterada pela Lei 12.014/2009, que considera *portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas*;

Alínea III: Esta parte do texto não existia na primeira versão da LDB 9394/96, foi incluída pela Lei 12.014/2009, e define quem são, ou deveriam ser os trabalhadores na educação, III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim. Essa alínea foi alterada novamente pela Medida Provisória nº 746, de 2016, que acrescenta a conjunção “e”, ao final do texto, dando espaço para a inclusão da Alínea IV a seguir.

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Lei 9394/96.<sup>202</sup>

Figura 43: LDB 9394/96 Art. 62.

Alínea IV – Incluída pela Medida Provisória nº 746/2016, engloba, entre os profissionais da educação, aqueles com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins, sendo alterada novamente, no ano seguinte, pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que acrescentou, além dos profissionais, com notório saber, os que possuíssem *experiência profissional, atestados por titulação específica, ou prática de ensino, em unidades educacionais da rede pública ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado*.

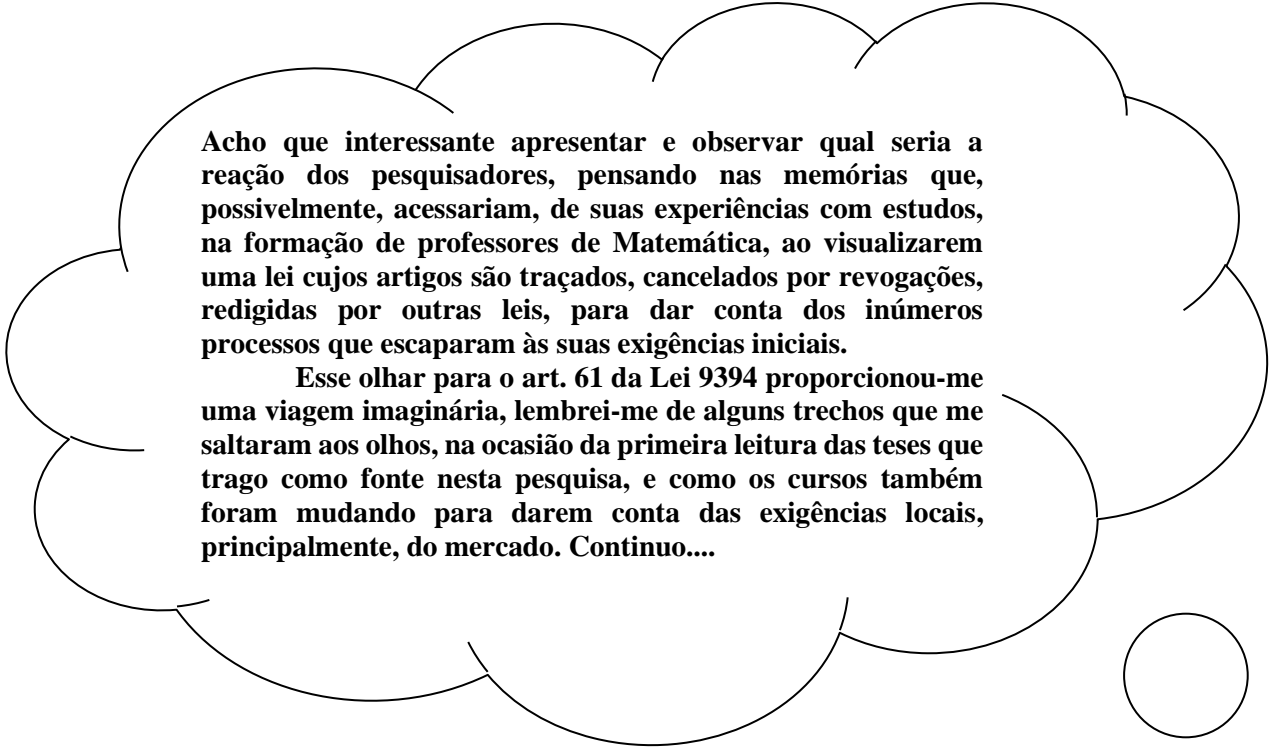
*Também foi acrescentado o parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos. I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço*

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Lei 9394/96.<sup>203</sup>

-Esse recorte da lei educacional rememora discursos da formação ideal, que as normas brasileiras tentam abarcar, insistentemente. Em contrapartida, testemunhamos com as pesquisas que trazem as narrativas de professores, práticas vivenciadas de formações que escapam desses projetos. Ou ainda, nos permite observar como a avalanche de cursos emergenciais foram/são

produzidos e parecem subverter as caixas normativas, criando processos outros de formação, com a produção de Matemáticas diversas.

*[A imagem desse trecho da LDB configura um “print” da página do site do governo204]*



**Acho que interessante apresentar e observar qual seria a reação dos pesquisadores, pensando nas memórias que, possivelmente, acessariam, de suas experiências com estudos, na formação de professores de Matemática, ao visualizarem uma lei cujos artigos são traçados, cancelados por revogações, redigidas por outras leis, para dar conta dos inúmeros processos que escaparam às suas exigências iniciais.**

**Esse olhar para o art. 61 da Lei 9394 proporcionou-me uma viagem imaginária, lembrei-me de alguns trechos que me saltaram aos olhos, na ocasião da primeira leitura das teses que trago como fonte nesta pesquisa, e como os cursos também foram mudando para darem conta das exigências locais, principalmente, do mercado. Continuo....**

- Por exemplo, em Mato Grosso do Sul, a pesquisa da Carla mostra que muitos momentos foram permeados pela nostalgia da época em que havia o curso que formava professores de Matemática (modificado diversas vezes, o curso foi extinto em 2004, sendo que os cursos de Ciências e Matemática se misturaram, tendo um objetivo comum).

Carla – Ana, seu comentário me fez lembrar que nos anos de 1970, na antiga FUCMT<sup>205</sup>, atual UCDB<sup>206</sup>, havia a falta de alunos no curso superior de Licenciatura, visto que, na época, muitos pais enviavam seus filhos para estudar fora, em cursos de Medicina, Direito e Engenharia, provocando a escassez de interessados em Licenciaturas.

-No ano de 1992, havia cerca de dois alunos cursando a habilitação em Matemática, justificando a mudança para o curso de Matemática Computacional, alterado outras vezes, em períodos seguintes. A nova nomenclatura atraiu alunos por um tempo, mas o curso funcionou como Licenciatura em Matemática até 2004, e extinto nesse mesmo ano. As alterações aconteciam no



sentido de manter a clientela de alunos, segundo demanda de mercado. Na época da FUCMT, por exemplo, houve um curso de Licenciatura em Ciências, depois, habilitações, seguidamente, Matemática Aplicada e Computacional, e, por último, a Licenciatura em Matemática. Quatro modificações em pouco mais de 30 anos<sup>207</sup>.

– Uma outra questão que tenho refletido, é o fato de que os alunos egressos dos cursos emergenciais, contam da falta de apoio do poder público na criação e manutenção dos cursos que foram desenvolvidos em situações precárias, com professores substituídos por alunos voluntários ou monitores, aulas ministradas em espaços improvisados, junção de turmas devido à não autorização do curso já em andamento, entre outros.

- Vale lembrar que nem sempre foi assim. A corrida desenfreada por formação pode ser fruto do crescimento econômico que ocorreu entre os anos 1950 e 1960, acarretando mudanças no sistema de Ensino Superior. Nas décadas anteriores, os filhos da elite tradicional eram os que frequentavam as Universidades. Aos poucos expandiu esse espaço para outras camadas sociais menos favorecidas. Essa expansão ocorreu tanto pelo aumento do número de egressos do Ensino Médio da época, quanto pela necessidade de qualificação profissional diante do crescimento da demanda de vagas, necessitando de pessoal qualificado para atuar no mercado, frente ao crescimento das empresas estatais e privadas<sup>208</sup>.

- Esse evento acarretou o aumento expressivo dos cursos superiores, bem como o interesse por essas formações, sendo criadas estratégias, tanto do poder público, na direção de formar profissionais, como dos interessados, no sentido de buscar qualificação profissional e ingressar no mercado.

- Frente a essas questões, é possível considerar que muitos encontraram, nas formações emergenciais, uma saída para entrar no mercado. Podemos perceber isso, nas falas dos agentes educacionais, que utilizaram desse cenário, e usufruíram algum benefício. Como ocorre na trajetória desta que escreve, uma costureira dos anos de 1990, que viu a oportunidade, como muitos outros trabalhadores, de ingressar no Curso Modular de Matemática, no ano de 1999, recém-formada, no Ensino Médio, pelo Supletivo, na Educação de Jovens e Adultos, quando participei do vestibular em uma universidade confessional<sup>209</sup>. Após seis meses de estudo, já atuava como professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental: estudava à noite o que ensinaria no dia seguinte, mas essa foi uma oportunidade que muitos de meus pares aproveitaram. Não só os que atuavam sem formação específica (como era o caso da maioria) ingressaram nessas formações, mas

também os que estavam lá, mesmo com o interesse de ter a qualificação, para manter ou conseguir um emprego, enquanto havia alunos que tinham interesse em se qualificar, outros estavam preocupados apenas em ter acesso ao diploma.

- Muitos de nós permanecemos no âmbito Educacional, alguns anos, em sala de aula, ensinando Matemática, outros fora dela, nem sempre atendendo ao propósito da formação, outros buscaram espaços longe do contexto educacional. Além desses fatores, há também certo desinteresse por parte dos acadêmicos, nos cursos de Licenciatura, conforme denúncia da Associação Brasileira de Estágios (Abres), ao divulgar dados disponibilizados por instituições como INEP<sup>210</sup>, MEC, IBGE<sup>211</sup>, PNAD<sup>212</sup>, entre outros, indicadores referentes à educação e mercado de trabalho, no Brasil, e, no mundo, mostrando um número de licenciados de aproximadamente em 250.453, correspondente a 19,8% do número total de formados para exercer o cargo de professor no ensino médio. Ou seja, cada vez, há um menor interesse por essa área acadêmica. Além dessas questões que aparecem nos estudos, aqui apresentados, temos a diversidade de formações que foram constituídas nesses processos.

Déa<sup>213</sup> – Ana, vejo que essas demandas *versus* corrida pela formação geraram modelos de formações diversos. Pude constatar, na época da pesquisa de Doutorado, nas falas dos depoentes, como nem sempre é possível o cumprimento da lei, em grande medida, as formações são conduzidas pelas imposições da Lei. Muitos dos entrevistados estavam lá, em busca de uma qualificação, apenas para manter o emprego, uns tinham interesse em qualificar-se, outros apenas em ter acesso ao diploma. Seria a análise dessa busca e envolvimento o que permitiria diferenciar formação de cumprimento burocrático das exigências para a obtenção de um diploma? Essa diferenciação é possível e/ou desejável? Há como controlar quando um processo é ou não formativo? Ou deveríamos, nós, olhar para as propostas de formação e começar a analisar o que se pode produzir com elas?

Kátia – Déa, acredito que essa última questão faz sentido para mim. Acho que não só podemos refletir a partir das propostas e políticas educacionais como das constituições dos cursos que ocorreram pelo país nas últimas décadas. Também me recordei de uma situação nesse sentido. Olha que história interessante! Os cursos das Parceladas, na Região de Mato Grosso do Sul, anos 1990, eram divididos em dois polos: Coxim e Jardim, e atendiam a professores da capital do estado, e, posteriormente atingiram outras cidades da Região. Os depoentes lembram que os currículos desses cursos eram semelhantes aos dos cursos regulares. Um dos entrevistados disse que ministrou

mais aulas, entre os professores, no período de férias. *Nas palavras dele: os currículos eram iguais aos nossos, o Cálculo, a Geometria, a Álgebra. Então, eles tinham Cálculo I, Cálculo II, Álgebra, História da Matemática, Geometria, eles tiveram também um curso de Geometria Analítica e Vetores, e as cargas horárias eram pesadas mesmo. Tiveram Cálculo III também.*

*- Essas são algumas disciplinas que eu me lembro que tive no curso. Acho que eles tiveram alguma coisa de Álgebra Linear, parece que alguma coisa de Álgebra Linear, não me lembro bem...*<sup>214</sup> Conta-se que como as médias também eram semelhantes às do curso regular, os alunos que não fossem aprovados eram desligados do curso, e, então, uma estratégia seria terminar a graduação em um curso regular. Como a transferência se processava dentro da mesma instituição, era permitido o aproveitamento das disciplinas cursadas.

*[Kátia decide projetar os currículos aos colegas para facilitar a compreensão.]*

Figura 44: Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, ministrado em Ponta Porã e Rondonópolis (1973-1975).

<b>Fases</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
1ª Fase	Elementos de Geologia	60
	Química Geral I	60
	Fundamentos de Matemática	120
	Desenho Geométrico I	45
2ª Fase	Psicologia da Educação	45
	Desenho Geométrico II	45
	Química Geral II	60
	Botânica	90
	Teoria dos Números	120
	Biologia Geral	105
	Física Geral e Experimental I	75
3ª Fase	Química Inorgânica e Analítica	60
	Zoologia I	45
	Física Geral e Experimental II	75
	Práticas Desportivas	30
4ª Fase	Zoologia I	45
	Química Orgânica I	45
	Química Orgânica II	45
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
	Didática	75
	Prática de Ensino de Ciências	120
	Estudo de Problemas Brasileiros	30
	Física Geral e Experimental III	60
<b>Carga Horária Total</b>		<b>1.560</b>

Fonte: Gonzalez (2017, p. 188)

Figura 45: Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Parcelada de Curta Duração.

<b>Fases</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
1ª Fase e 2ª Fase	Química Geral I	60
	Biologia Geral I	90
	Psicologia da Educação I	60
	Introdução à Língua Portuguesa I	60
	Introdução à Metodologia Científica I	60
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
	Práticas Desportivas I	30
3ª Fase	Química II	60
	Biologia Geral II	90
	Introdução à Língua Portuguesa II	60
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30
	Práticas Desportivas II	30
4ª Fase e 5ª Fase	Matemática II	60
	Geologia I	60
	Botânica I	60
	Didática I	60
	Psicologia da Educação II	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Física Geral e Experimental I	60
6ª Fase	Zoologia Geral I	60
	Química Orgânica I	60
	Prática de Ensino de Ciências I	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I	60
7ª Fase e 8ª Fase	Algebra I	60
	Algebra II	60
	Botânica II	60
	Zoologia Geral II	60
	Química Orgânica II	60
	Física Geral e Experimental II	60
	Física Geral e Experimental III	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II	60
<b>Carga Horária Total</b>		<b>1920</b>

Figura 3: Gonzales, (2017, p. 189)

Tatiana - na cidade de Cassilândia-MS, também me surpreendi, pois quando questionei os entrevistados sobre a possibilidade de troca de curso, a maioria afirmou que não ocorriam transferências. Descobri, mais tarde, que a universidade criou estratégias para atrair e manter os alunos. Assim, o gerenciamento dos cursos era pela coordenação e não por departamento, havendo a rotatividade dos cursos e ofertas permanentes, o desenvolvimento temporário e em diferentes lugares. As unidades de ensino seriam uma opção mais flexível que o modelo *campus* de organização, para a manutenção da formação de professores, dependendo da necessidade. Implantada no modelo *multicampi*, um tipo de estrutura diferente de algumas universidades que, normalmente, só se expandem para outros *campi*, depois de consolidada sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão na sede, a UEMS iniciou com 15 unidades no Estado<sup>215</sup>.

- O curso era Ciências com Habilitações em Matemática e Biologia e foi implantado em 1994, no período noturno, em seis unidades universitárias (cada unidade oferecia apenas uma habilitação específica). Em Cassilândia, Maracaju e Naviraí, era ofertado o curso de Ciências com Habilitação em Matemática e em Coxim, Jardim e Mundo Novo, Ciências com Habilitação em Biologia. Em 1999, o curso de Ciências com Habilitação em Matemática foi implantado também em Nova Andradina e Amambai. O projeto pedagógico e o coordenador do curso de Ciências eram únicos para as seis unidades. Após um tempo, perceberam a inviabilidade de tal centralização, haja vista a distância de algumas unidades com a sede, como Cassilândia, tendo estabelecido, então, um coordenador para cada curso, em cada unidade universitária. No curso de Ciências da UEMS, o aluno ingressava em uma única habilitação, desde o início, pois cada uma das seis unidades que ofertava esse curso só oferecia uma habilitação (Matemática ou Biologia). O aluno não poderia iniciar o curso e depois escolher a habilitação. Porém, se houvesse vaga, era permitida a transferência para outras unidades, como eu disse há pouco, para o mesmo curso e habilitação ou para outra habilitação do mesmo curso.

Ana Almeida – Que interessante, Tatiana! Eu também vi em seu trabalho, que nos dois primeiros anos, ocorreu evasão de mais de 50% dos alunos, devido à carga horária extensa.

Tatiane – Sim Ana, talvez alguns fatores possam ter contribuído para essa evasão, como dificuldades em conciliar a jornada de trabalho e estudos (alguns alunos ainda viajavam), tinham menos tempo para se dedicar à família e dificuldades em algumas disciplinas (Cálculo Diferencial Integral, Química e Técnicas de Redação), que podem ser reflexos das lacunas deixadas pela

Educação Básica, já que o município tinha uma carência de professores habilitados em algumas áreas.

Ana Almeida – E quanto à estrutura do curso?

Tatiana - O curso tinha uma carga horária elevada nas duas primeiras séries e bem menor nas duas últimas. Para cumpri-la, eram necessárias cinco aulas diárias, inclusive aos sábados. A UEMS, quando iniciou, tinha um calendário de 210 dias letivos e utilizava o módulo de 38 semanas para o cálculo da carga horária das disciplinas anuais. Em 1997, a Universidade estabeleceu normas para elaboração do Projeto Pedagógico e do Currículo Pleno dos cursos de graduação, passando a ter, no mínimo, 204 dias letivos, e utilizar o módulo 34 semanas, para cálculo da carga horária das disciplinas anuais, não podendo exceder 4 horas aulas por turno. Porém, no Curso de Matemática e Ciências, a mudança só ocorreu em 1999, com o reconhecimento do Ciências da UEMS (Habilitações em Matemática e Biologia), quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da UEMS, decidiu considerar parte da carga horária como atividade complementar.

Ana Almeida – Parece que esses foram os principais fatores que provocaram a evasão dos alunos.

Tatiana – Havia outros problemas, faltavam livros no início, não havia laboratório de informática. Além disso, as influências políticas comandavam as escolhas dos locais para a construção das unidades, sem a preocupação em equipá-las, isso gerou muitas manifestações dos estudantes em busca de melhorias para as condições de estudos.

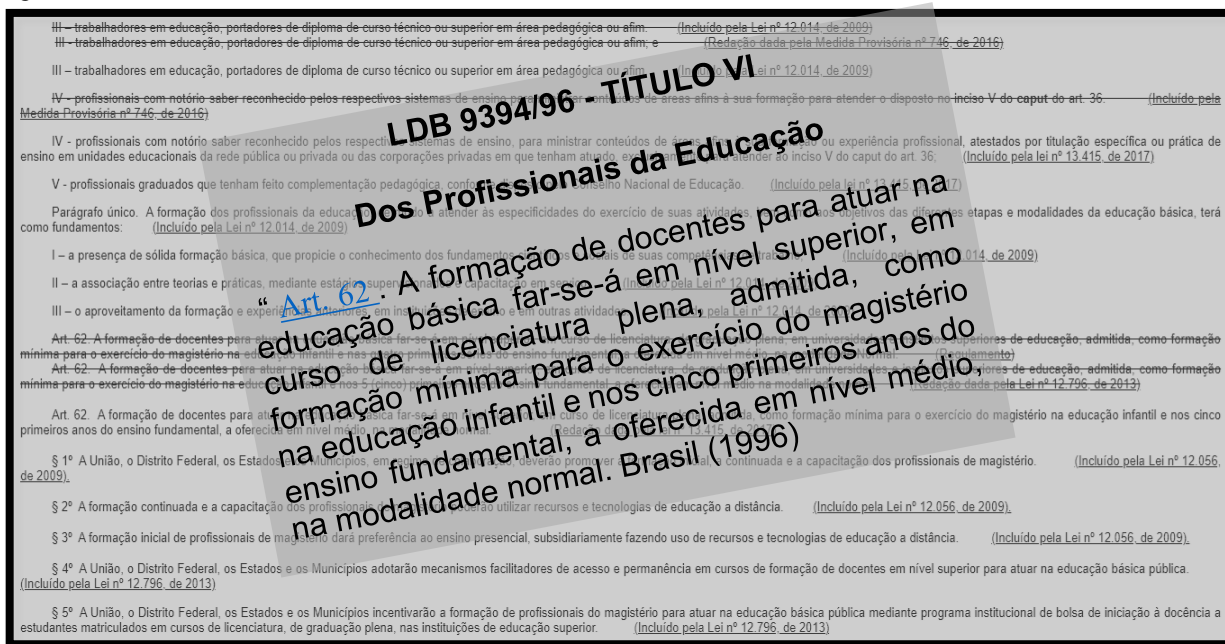
Para sanar as irregularidades da Universidade, foi sugerido ao Governo do Estado, que suspendesse o vestibular e que formasse uma comissão para reestruturar o projeto da UEMS e encaminhar o processo ao MEC, com fins de reconhecimento dos cursos, porém, os alunos matriculados nos cursos em andamento teriam seus direitos preservados. Wilson Barbosa Martins instituiu a Comissão para regularização da UEMS em outubro de 1995. Na visita dessa Comissão, foram avaliadas condições de ofertar o vestibular de 1996. Após as avaliações das unidades, a comissão enviou um relatório ao governador do Estado, constando que a UEMS não teria qualidade no ensino se continuasse com a estrutura que foi criada (15 unidades e 18 cursos), sendo necessário reduzir o número de unidades e de cursos (6 unidades e 8 cursos, foi a sugestão). A unidade de Cassilândia entraria na lista daquelas a serem extintas. Após reivindicações da comunidade de acadêmicos e lideranças políticas, as unidades foram mantidas, em parcerias com os municípios de origem.

*[Enquanto Tatiana falava eu refletia como as alterações desses espaços de produção provocam fissuras normativas que são reestruturadas para se adequar às realidades, abrindo e fechando brechas de acordo com os discursos dominantes de cada tempo. Entendi que seria um bom momento para trazer novamente a LDB dos anos 1990, que pode ter influenciado mudanças, mas também repercutido alterações no sistema legal para abarcar as situações adversas no contexto educacional.]*

Ana Almeida – Como vocês trouxeram essas alterações dos cursos após a década de 1990, acho importante observarmos como a LDB 9394/96 foi/é constantemente reestruturada no tocante à formação de professores.

*[Projetei no telão a imagem da LDB com seus vetos e mudanças como forma de reflexão.]*

Figura 46: LDB 9394/96 Art. 62<sup>216</sup>.



Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da Lei 9394/96.<sup>217</sup>

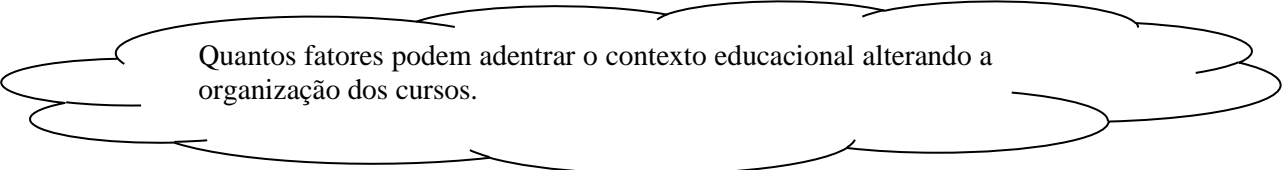
Na imagem acima, podemos perceber os textos grafados que mostram mudanças que oscilam entre exigências e flexibilizações, de modo a manter o controle das formações. Dessa constatação, entendemos que as normas funcionam como ferramenta na manutenção das relações de poder, ainda que fracassadas, dita quais serão os cursos aceitos e que tipo de sujeitos serão construídos para atender demandas do momento.



Como podemos observar os artigos dessa lei são traçados, cancelados por revogações, redigidas por outras normativas, para dar conta dos inúmeros processos que escaparam às suas exigências iniciais.

De maneira semelhante ao que estamos relatando a partir dos nossos trabalhos, as universidades, e os agentes educacionais, também se alteram para dar conta das formações. O que parece denunciar a busca por um ideal global impossível de ser alcançado.

*[Enquanto Carla falava, fiquei a pensar...]*



Quantos fatores podem adentrar o contexto educacional alterando a organização dos cursos.

*[Em sua pesquisa evidenciou que as alterações aconteciam no sentido de manter a clientela de alunos, segundo demanda de mercado. Na época da FUCMT, por exemplo, houve um curso de Licenciatura em Ciências, depois, habilitações, depois, Matemática Aplicada e Computacional, e, por último, a Licenciatura em Matemática. Quatro modificações em pouco mais de 30 anos<sup>218</sup>.*

*Tatiana continua.]*

- Na corrida pela formação, mesmo diante das tentativas de melhoria, faltavam professores e espaços de formação. Em 2002, por exemplo, a unidade de Cassilândia recebeu a doação de um sítio de 70 hectares da Prefeitura Municipal, onde funcionava a Escola Municipal Agrícola de Cassilândia - EMAC. Após a unidade ganhar um prédio próprio, algumas dificuldades ainda eram notadas, como a ausência de iniciação científica que não era pensada naquela situação, não havia professores mestres ou doutores nesse início, no máximo, contava-se com especialistas. A maioria dos professores que lecionava na UEMS foi cedida pelo Estado, eram professores que lecionavam na Educação Básica. Porém, em 1998, a UEMS realizou seu primeiro concurso para docentes, e a maioria dos professores que estavam cedidos se efetivou. O Projeto MINTER – Mestrado Interinstitucional foi criado em parceria entre a UEMS e outras universidades. Assim passaram a ter professores mestres. Havia também um professor aposentado da UNESP, outro formado no curso de Mestrado dessa universidade, que vieram de São Paulo para atuarem no curso. No início do ano de 2000, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS, resolve extinguir,

gradativamente, o curso de Ciências com Habilitação em Matemática, destinando as vagas à ampliação do curso de Licenciatura Plena em Matemática, que era ofertado em Glória de Dourados, desde 1994, passando a ser realizado em Cassilândia, Amambai, Glória de Dourados e Nova Andradina, a partir do ano letivo 2000/2001<sup>219</sup>.

Tiaki – Na verdade, temos vários fatores que interferem no contexto dessas mudanças, para além das legislações e universidades. Esses movimentos de mudanças perpassam diferentes espaços, inclusive na adequação da estrutura dos espaços de formação, como evidenciei na minha pesquisa com os Centros Pedagógicos da Região de Dourados.

Ana Almeida – Vejo que temos muito que conversar ainda sobre programas educacionais, construção e reestruturação de universidades, mudanças nos processos formativos entre outras questões baseadas nas demandas que atacaram de diferentes formas a constituição dos cursos de Matemática. Como estamos chegando ao final desse encontro, sugiro que continuemos ainda falando sobre as formações a tarde.

*[O tempo esgotou, mas o assunto ainda estava latente. Combinamos de refletir um pouco mais sobre as questões que entrelaçam os cursos apresentados nas teses e dissertações desses pesquisadores. Lembrei-me que alguns palestrantes do evento talvez estariam presentes em nosso encontro após o almoço. Estou bem, não vejo a hora de chegar a próxima reunião.]*

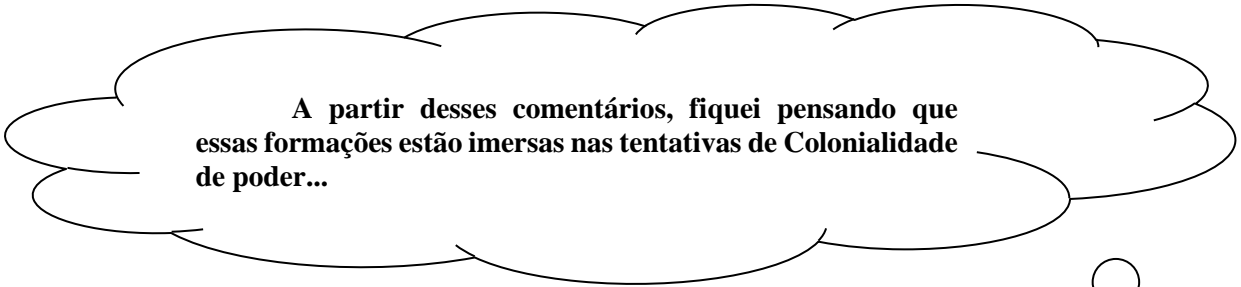


## A colonialidade implementada nos processos de formação de professores

*[Mesmo fora da sala, aquele pensamento, na tentativa de relacionar a colonialidade de poder, inserida nos processos de produção de conhecimento, oscilava entre uma conversa e outra. Ah! Deve ser por conta da mesa redonda sobre colonialidade de poder, que assistimos na noite anterior. Isso mesmo, contamos com a presença de Edgardo Lander, Silvia Riviera Cusicanqui, Walter Mignolo, Anibal Quijano, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Ramon Grosfoguel e Silvia Cusicanqui, teve também aquela palestra com Otázia Romanelli, “História da educação: um olhar para a formação de professores de matemática”. Tamanha foi a nossa sorte de estar naquele evento com pesquisadores e autores de áreas tão diferente dialogando.*

*Essa reflexão pode ser interessante. Decidi trazer as falas desses palestrantes para o diálogo, sempre que houvesse uma oportunidade. Por exemplo, Edgardo Lander quando iniciou a fala observando que a condução colonial e reguladora dos saberes teve início desde a primeira separação, a religiosa. De onde foram criadas diferenças entre Deus (sagrado), homem (humano) e a natureza, de modo que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança. Lander destacou a partir dos seus estudos que junto com a evolução científica foram se constituindo e multiplicando as separações, uma delas é ontológica, que ocorre entre o corpo e a mente, a razão e o mundo. Com o passar da história, essas classificações deram lugar à busca por um mundo moderno, “desespiritualizado”, representado por conceitos e pela razão científica, como base de uma ciência objetiva, moral, universal com lógicas próprias. Nesse sentido, o projeto de modernidade vem sendo desenvolvido desde o século XVIII, tendo como base a autoconsciência europeia autointitulada moderna, que reforça a classificação do outro, nas inúmeras separações e diferenças que sucedem, tendo a Europa sempre como centro geográfico e lugar de enunciação dos saberes<sup>220</sup>. Uma prática que parece ecoar no campo científico atual, com o distanciamento das narrativas dos lugares de produção, em detrimento dos textos oficiais, ou de documentos que parecem trazer apenas uma face das possíveis histórias contadas, nesse caso, sobre a formação de professores no contexto da Educação Matemática.*

*Divaguei nesse pensamento.]*



**A partir desses comentários, fiquei pensando que essas formações estão imersas nas tentativas de Colonialidade de poder...**

Ana Almeida – Boa tarde a todes, havíamos combinado que agora a tarde exploraríamos mais questões que não se esgotaram no encontro da manhã, sobre a história da formação de professores que ensinam matemática. Penso que poderíamos continuar elencando diferentes movimentos em torno da educação, envolvendo as falas de nossos depoentes, leis e programas político/econômicos que encontramos, a partir das narrativas dos professores, na tentativa de refletir um pouco mais sobre as linhas de força que atravessam a formação de professores de Matemática.

Luzia – Uma questão que merece reflexão é o modo como esses processos foram, e ainda são naturalizados nos discursos hegemônicos, como se todas as formações fossem iguais e os professores formados saíssem das universidades com o mesmo perfil para ensinar uma Matemática também única. É importante olhar em direção às narrativas que sinalizam a produção de um discurso que igualava as diferentes formações, como em momentos de entrega do diploma (no caso de sua formação, Ana). Disse o coordenador de curso em seu discurso: “a partir de agora, não há nada que diferencie você de um professor formado em um curso regular”. Esse tipo de construção discursiva se propõe a matar a diferença por meio da produção de um documento escrito-padrão e afirmar uma fictícia igualdade de condições naquele momento.

Ana Almeida – Essas tentativas de generalização parecem dizer de um legado colonial eurocêntrico e moderno, implícito nas estratégias políticas, que até admite a interculturalidade com a perspectiva de moldá-la, como se fosse possível a junção de vários contextos culturais em uma única forma de produção, pautada no conhecimento ditado pelo Norte Global. Assim, a *ordem colonial opera por lógicas produtoras de segmentações (étnico-raciais, nacionais, religiosas) e marginalizações (centro-periferia, sujeito-objeto), inerentes ao seu saber/poder*. No contexto dessas relações de poder, são constituídos os movimentos educacionais, que seguem na mesma direção<sup>221</sup>.

Otázia - É, devo dizer que as políticas educacionais dos últimos anos seguem esse modelo concentrador da renda, orientando os caminhos das sociedades periféricas, que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização, que se faz intensiva de capital, em meio a um excedente de mão de obra. Tal expansão, ancora o desenvolvimento de estratégias que favoreçam determinadas camadas sociais, por serem estas as mais “capazes” de ajudar a alimentar o processo. Como parte desse movimento, ocorre o arrocho salarial das classes

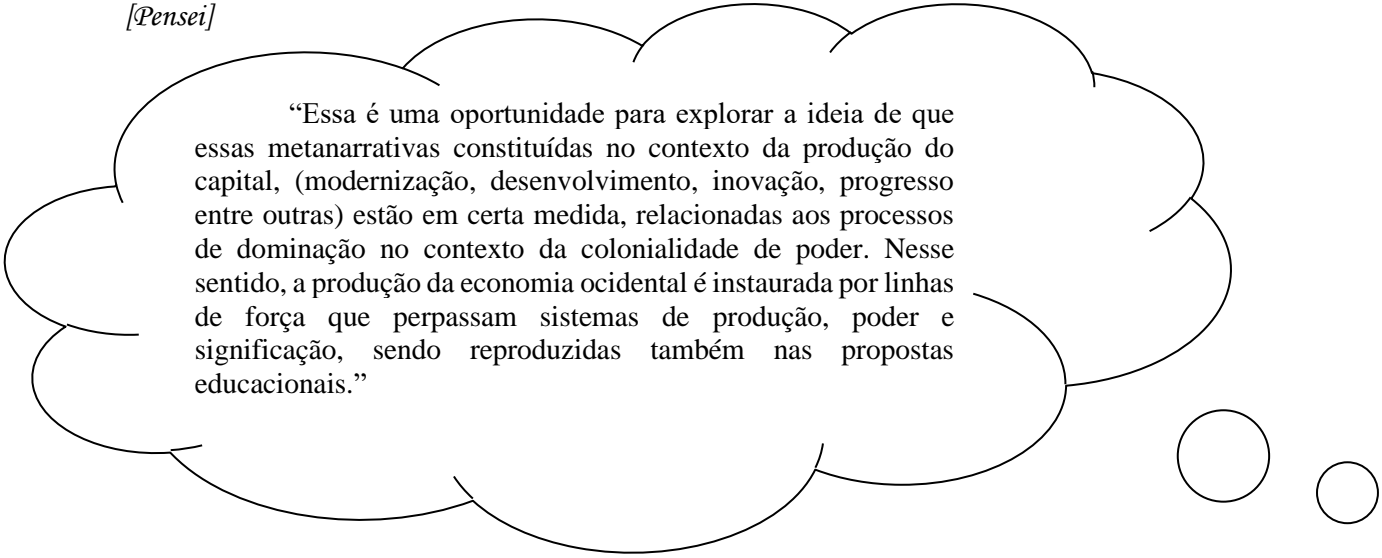
trabalhadoras e o aumento do poder aquisitivo, com a redefinição das funções do Estado, sob a premissa de delegar a participação nas decisões da população.<sup>222</sup>

Ana Almeida – Otázia, na direção da sua fala, vejo que essas estratégias de permearem os processos de industrialização envolvem quase sempre: o remanejamento das forças na estrutura do poder; o aumento do controle por parte do Conselho de Segurança Nacional; a centralização e modernização da administração pública e a cessação do protesto social<sup>223</sup>.

Otázia – Para além da identificação dessas características, acredito que estas fazem parte de reorganizações do poder, com vistas à integração dos países periféricos no mercado mundial e um reforço de sua situação na periferia desse mercado, reforçando a relação centro periferia, e perpetuando a relação de dependência. Assim se constitui a modernização como expressão nos movimentos de dominação que ocorrem tanto na diferenciação centro-periferia quanto de dominação em âmbitos interno e externo<sup>224</sup>.

Ana Almeida – Com os estudos de Anibal Quijano da mesa redonda, podemos evidenciar que da América Latina, a mais influente das tentativas de mostrar de novo a mundialidade do capitalismo, foi a proposta de Raul Prebisch e dos seus associados de pensar o capitalismo como um sistema mundial diferenciado em ‘centro’ e ‘periferia’. Foi retomada e reelaborada na obra de Immanuel Wallerstein, cuja proposta teórica do ‘moderno sistema-mundo’, de uma perspectiva onde confluem a visão marxiana do capitalismo como um sistema mundial e a braudeliana<sup>225</sup> sobre a longa duração histórica, reabriu e renovou de modo decisivo o debate sobre a reconstituição de uma perspectiva global, na investigação científico-social do último quartel do século XX<sup>226</sup>.

[Pensei]



“Essa é uma oportunidade para explorar a ideia de que essas metanarrativas constituídas no contexto da produção do capital, (modernização, desenvolvimento, inovação, progresso entre outras) estão em certa medida, relacionadas aos processos de dominação no contexto da colonialidade de poder. Nesse sentido, a produção da economia ocidental é instaurada por linhas de força que perpassam sistemas de produção, poder e significação, sendo reproduzidas também nas propostas educacionais.”

*[Sem que os presentes percebessem minha viagem no pensamento, continuei]*

- Da mesma discussão dos participantes daquela mesa, Edgardo Lander explica que uma antropologia da modernidade centrada na economia, conduz-nos às narrações de mercado, produção e trabalho que estão na base do que se pode chamar de economia ocidental. Estas narrativas raramente são questionadas, são tomadas como as formas normais e naturais de ver a vida. No entanto, as noções de mercado, economia e produção são contingências históricas. Suas histórias podem ser descritas, suas genealogias marcadas, seus mecanismos de poder e verdade revelados. Ou seja, a economia ocidental pode ser antropologizada, para demonstrar como se compõe de um conjunto de discursos e práticas muito peculiares na história das culturas.

- A economia ocidental é geralmente pensada como um sistema de produção. Da perspectiva da antropologia da modernidade, entretanto, a economia ocidental deve ser vista como uma instituição composta de sistemas de produção, poder e significação. Os três sistemas uniram-se no final do século dezoito e estão inseparavelmente ligados ao desenvolvimento do capitalismo e da modernidade. Devem ser vistos como formas culturais através das quais os seres humanos são transformados em sujeitos produtivos.

- Pelo que percebo, essas estratégias de dominação são evidenciadas nos trabalhos produzidos com as narrativas de agentes educacionais. Os trabalhos que tenho analisado apresentam processos formativos outros, cursos outros, que produzem ensinamentos outros, constituídos com características específicas do contexto e momento histórico, escapando, de certa forma, de alguns padrões hegemônicos de formação, mas não de um padrão político de poder e controle.

Nesse sentido, apostaria em certa aproximação com o que estamos entendendo por interculturalidade outra, e que Catherine Walsh<sup>227</sup> problematiza no contexto dos estudos sobre Colonialidade de Poder. Entendo que a Interculturalidade se difere dos padrões gerais, para pensar, a partir dos lugares de produção: em certo movimento descolonial<sup>228</sup>, nos permitimos pensar a partir das *multiplicidades*<sup>229</sup>. Lembrando que somos parte de um sistema colonizador que, muitas vezes, não se sustenta nas propostas hegemônicas. Talvez, em um exercício *fronteiriço*<sup>230</sup>, deslocando ideias de Mignolo<sup>231</sup> para o contexto da Educação Matemática, diria que nossos trabalhos foram constituídos no movente dos processos de normatizações, considerando que os espaços formativos são influenciados pelas normas globais, mas também por questões locais que, muitas vezes, escapam às diretrizes e produzem outras formações que diferem daquelas propostas nos documentos.

- Agiríamos na fronteira, mesmo habitando universos acadêmicos, produzimos pesquisas a partir de nossos lugares de produção das formações. Esses processos podem provocar fissuras nos discursos acadêmicos universais, quando apresentam realidades multifacetadas das formações de professores. Quem sabe, nos provoquem a pensar, a partir do Sul Global, contar histórias experienciadas com nossa *consciência imigrante*<sup>232</sup>, trazendo para discutir nossas histórias, por vezes caladas, em muitos documentos oficiais e histórias universalizadoras?!

Essa questão remete a uma reflexão de Giraldo e Fernandes,<sup>233</sup> que desenvolvem três pontos de resistências constituídos de forma decolonial no contexto da Educação Matemática, frente aos modelos educacionais impostos. Um deles seria o próprio coletivo dos professores que exercem certa resistência, tanto por meio das práticas metodológicas em relação aos saberes, como da utilização da Matemática no contexto da desobediência político-epistêmica.

- Acrescentaria outro ponto que tenho visualizado como ato de resistência, não no interior da Educação Matemática, mas afetando esse contexto. Percebo que no decorrer da história da formação de professores pelas vias do discurso do desenvolvimento, e o de melhoria por meio da educação, políticas e propostas de governo invisibilizam as dificuldades das propostas de formação culpabilizando os professores. Nessa linha, a sociedade se movimenta produzindo cursos cada vez mais acessíveis para formar cada vez mais professores. Aqueles que porventura não teriam acesso a um curso superior acabam embarcando nessas levas de formação. Sim, passam por diferentes processos de subjetivação, mas muitos habitam hoje os espaços de sala de aula, de formação de professores, ingressam na pós-graduação ou até mesmo, estudam e/ou atuam em outras áreas. Esses sujeitos aproveitam essas brechas para criar espaços e trazer questões de “lá” dos seus lugares, para problematizar. Longe do desejado, criando devires de resistência dentro do possível, esses ingressos entram na academia e muitos garantem um espaço de trabalho.

- Pela lente dos estudos sobre *colonialidade de poder*<sup>234</sup>, poderíamos pensar em processos de resistência, nos contextos de pesquisas, a partir de estudos que compõem “com”, e não “sobre” as narrativas de agentes dos cursos de Matemática. No caso dos trabalhos, fontes desta pesquisa, os autores, na maioria dos casos, contam dos próprios processos de formação, de seus lugares de fala<sup>235</sup>.

- Esse modo de pesquisar lembra a postura do investigador pós-abissal da qual tentamos nos aproximar na medida do possível. Nessa visão, o pesquisador confronta-se e questiona frequentemente com o problema das metodologias existentes, considerando que usadas

criativamente, podem auxiliar na busca de respostas aos desafios da investigação. Por essa razão, as epistemologias do Sul encorajam a adoção de novas orientações metodológicas. Estas são particularmente necessárias quando se trata de analisar e amplificar simbolicamente as práticas emergentes.<sup>236</sup>

- Dessa perspectiva, percebemos modos de pesquisar e de contar histórias da formação de professores, que podem provocar certa descontinuidade na narrativa hegemônica. Ao entrelaçar relatos de agentes educacionais, alunos e outros envolvidos nos processos de formação, evidenciam, tanto as políticas de subversão, propostas nas leis e documentos oficiais, quanto denunciam processos que escapam às propostas e transbordam cercanias oficiais da Matemática, trazendo para a pesquisa, outras formações de professores que também produzem ensinamentos outros.

Ivete – Na faceta da CADES, que apresentamos entre os anos de 1960 e 1970 em Baurú, já foi desenvolvida com estruturas bem diferentes do que vimos, sob o mesmo título, em outros estados. Mesmo assim, naquela época, já era notável a tentativa de criar perfis de personagens educacionais, não só de professor, mas, do coordenador, do diretor e do professor, formados pelos cursos da CADES.

Ana Almeida – Interessante, Ivete, os cursos da CADES foram tão citados que estiveram presente em toda a nossa conversa, mesmo assim, temos a consciência que não esgotaremos esse assunto nesse encontro, pois a CADES foi configurada de modos específicos em cada lugar de produção, ainda que atendessem à mesma legislação. Vejo que, em seu trabalho, você destacou o Programa Didática especial da Matemática, - aprovado pela CADES, e adotado nos cursos de aperfeiçoamento, a partir de janeiro de 1958. A proposta tratava de questões discutidas nos cursos da CADES, e contribuíam para a direção do ensino dessa disciplina. Eram explorados conceitos da área, o planejamento como caminho para atingir os objetivos, uma questão ainda valorizada, hoje, no contexto pedagógico, as dinâmicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem, a valorização da Matemática no contexto das práticas de vida, as formas de expor os conteúdos e o material didático. O programa abrangia diferentes aspectos, como introdução dos jogos no ensino da Matemática, observação da postura dos alunos frente à disciplina, integração e fixação da aprendizagem, o incentivo à investigação em Matemática. Nesse contexto, eram discutidas dificuldades no ensino dessa matéria.

- Tais pontos eram direcionados em meio às discussões, em eventos e cursos envolvendo a CADES, assim como nos cadernos de Orientação Educacional, se configuravam parte de um



controle e direção do ensino e da aprendizagem, na época. Entre outros títulos, tínhamos Orientação educacional de adolescentes, Fundamentos Filosóficos da Orientação Educacional, Relações do orientador com o diretor e professores, com o aluno e sua família, *A orientação educacional e a experiência francesa; A orientação educacional e a experiência americana*. Esses dois últimos remetem a indícios da construção de um fazer pedagógico europeizado, talvez, parte da configuração do sistema de colonialidade do saber, no contexto do ensino e da aprendizagem da Matemática. A partir desses cadernos, podemos perceber que o Orientador Educacional - OE, era considerado um professor escolhido pelos pares de sua escola, tinha a função de orientar alunos e professores, psicológica e pedagogicamente, servindo, também, de mediador entre aluno-professor, professor-diretor e aluno-família.

- Para a formação do OE, foram oferecidos diversos simpósios e seminários, como vimos, destacado nos *Cadernos de Orientação Educacional*. Diante da definição *do papel do OE, apresentava ainda uma visão que pode ter contribuído para os ideais, não só do papel do orientador, como do diretor, do professor e dos alunos, visto que as discussões tratavam das relações Orientador-Diretor, orientador-professores, alunos-professores*<sup>237</sup>.

Déa – Essa questão lembra o que ocorreu no estado do Maranhão. A CADES foi o primeiro projeto de formação de professores do estado. Além disso, esse Programa foi pensado no sentido de resolver problemas gerais da escola, não focando somente na formação dos professores, com cursos de aperfeiçoamentos, dentro e fora do país. Essa campanha ambicionava a melhoria da educação, de um modo abrangente, passando pela capacitação de professores, diretores, oferecimentos de bolsas de estudos, entre outros.

Ivete – Nos anos de 1960, tivemos a presença marcante dos cursos da CADES, entre as primeiras incursões que influenciaram a formação dos professores de Matemática, com a finalidade de *difundir e elevar o nível do ensino secundário*<sup>238</sup> no período de desenvolvimento Industrial em todo o país. Na Região de Bauru, percebemos um movimento bem específico, que apresenta fragmentos de um contexto de desenvolvimento nacional, mas com características muito peculiares.

Na época, havia a necessidade de escoar as produções que aumentavam com o crescimento da indústria na Cidade de Bauru, localizada geograficamente com acesso a outros estados como Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná. De certa forma, o desenvolvimento das ferrovias necessitava de professores para formarem os filhos dos operários, e questões como essa provocaram o aumento

da demanda de professores, com fins de promover a formação, principalmente, técnica, além de abastecer o mercado com a mão de obra necessária. Com a expansão industrial, que atingia a Região de Bauru – SP, e a ampliação das estradas e ferrovias, se configurava a necessidade de mão de obra técnica, específica para esse fim.

Ana Almeida - Ivete, o seu comentário sobre a formação técnica me fez lembrar que nos anos de 1960, o país passava por mudanças, por conta da expansão do capital.

Nas décadas de 1950 e de 1960, todos os anos, acontecia o “curso” CADES, de reciclagem para professores, sob a orientação do MEC, e os alunos-professores obtinham os registros para exercerem o magistério. O professor era aprovado pela CADES e obtinha o registro para lecionar no curso secundário<sup>239</sup>.

Os que passavam por esses exames eram formados em diferentes níveis de ensino, e em áreas também diversas. Alguns egressos do ensino científico da época, outros vindos de São Paulo, outros formados em engenharia, química ou pedagogia, qualquer pessoa podia lecionar matemática. Os professores formadores ministravam aulas por períodos de um mês ou um mês e meio, ministravam cursos, e os professores-alunos prestavam o Exame de Suficiência. As disciplinas eram organizadas em *Didática Geral*<sup>240</sup>, *Didática e Conteúdo Específicos*, sendo que a escolha dos alunos aptos a fazer o exame era a partir da decisão dos professores, que ministravam as aulas de *Conteúdo Específicos*<sup>241</sup>.

Os exames de suficiência só perderam a força nos anos de 1960, quando as primeiras universidades brasileiras tomavam a direção da capacitação dos professores. Eu diria que a CADES que produzimos a partir da narrativa de personagens participantes daquele processo de formação, é apenas uma face dos movimentos que ocorreram por todo o país, em composições múltiplas.

Ednéia – Concordo com você, Ivete, vejo que características locais específicas, contribuíam para a estrutura dos cursos, de acordo com cada região e momento histórico. Por exemplo, na década de 1960, no interior paulista, já havia cidades que abrigavam faculdades e universidades, tanto de caráter público como privado. Além disso, o êxodo rural provocava o aumento da população, necessitando de instituições de ensino, inicialmente na capital, avançando para outras cidades do interior de São Paulo.

Ivete – Na época da CADES, o MEC contratava professores dos grandes centros: Rio de Janeiro e São Paulo, para preparar os professores leigos que prestariam o exame de suficiência,

geralmente no mês de janeiro. Esses exames eram a opção para capacitar grande número de professores diante da crescente demanda desencadeada naquele momento.

Fábio: Na Bahia: na capital funcionava o curso de Matemática da Faculdade de Filosofia entre os anos de 1943-1968; já no interior do estado, como no caso dos *municípios de Jequié, Vitória da Conquista, Alagoinhas, Serrinha e Governador Mangabeira, a formação de professores ficava a cargo dos exames de suficiência da CADES.*

Marcelo – O Rio Grande do Norte também foi contemplado com os cursos CADES que aconteciam em caráter de emergência para certificar professores, após participarem de aulas nos meses de janeiro e julho com a duração média de um mês. Essas formações foram oferecidas para amenizar a defasagem do ensino e capacitar professores que não possuíam formação na época.

Ana Almeida - Aparentemente, a CADES respondeu de forma emergente: a falta de professores para formar pessoas para o trabalho diante do crescimento industrial que atravessava o país. Dos vinte trabalhos analisados, quatorze remetem à CADES como um dos primeiros processos de formação de professores em massa por diversos lugares do Brasil. Outra questão que aparece é a diversidade de formatos desse curso e dos exames de admissão associados a ele, sendo que em alguns estados essas formações perduraram nas décadas seguintes, coexistindo com outras modalidades.

Fábio – Outros cursos sobre os quais nossos entrevistados comentaram foram os conhecidos como *Estudos Adicionais*,<sup>242</sup> que tiveram um impacto semelhante aos cursos da CADES, quando implantados na década de 1950. Algumas narrativas ressaltaram que *Estudos Adicionais* foi um curso de treinamento, que supria a falta de professores, na ausência de formação Superior.

Ana Almeida: Fábio, obrigada por retomar sobre os cursos de Estudos Adicionais. A sua pesquisa me fez atentar para essas formações, oferecidas nas áreas de Ciências e Estudos Sociais<sup>243</sup>, em alguns casos, realizados em instituições de ensino superior, para qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série, como no caso da Bahia<sup>244</sup>. Lembrei que os *estudos adicionais eram realizados de forma parcelada (cursos modulares, durante os meses de férias escolares), que funcionavam como extensão e aperfeiçoamento do magistério.*<sup>245</sup>

Fábio – Que interessante, Ana! Você sabe que uma de nossas colaboradoras realizou esse curso no ano de 1980, com carga horária de 990 horas, e aulas desenvolvidas no período noturno, com duração de um ano, sendo um curso de Ciências, que habilitava professores para atuarem nas áreas de Matemática e Ciências, até a 6ª série.

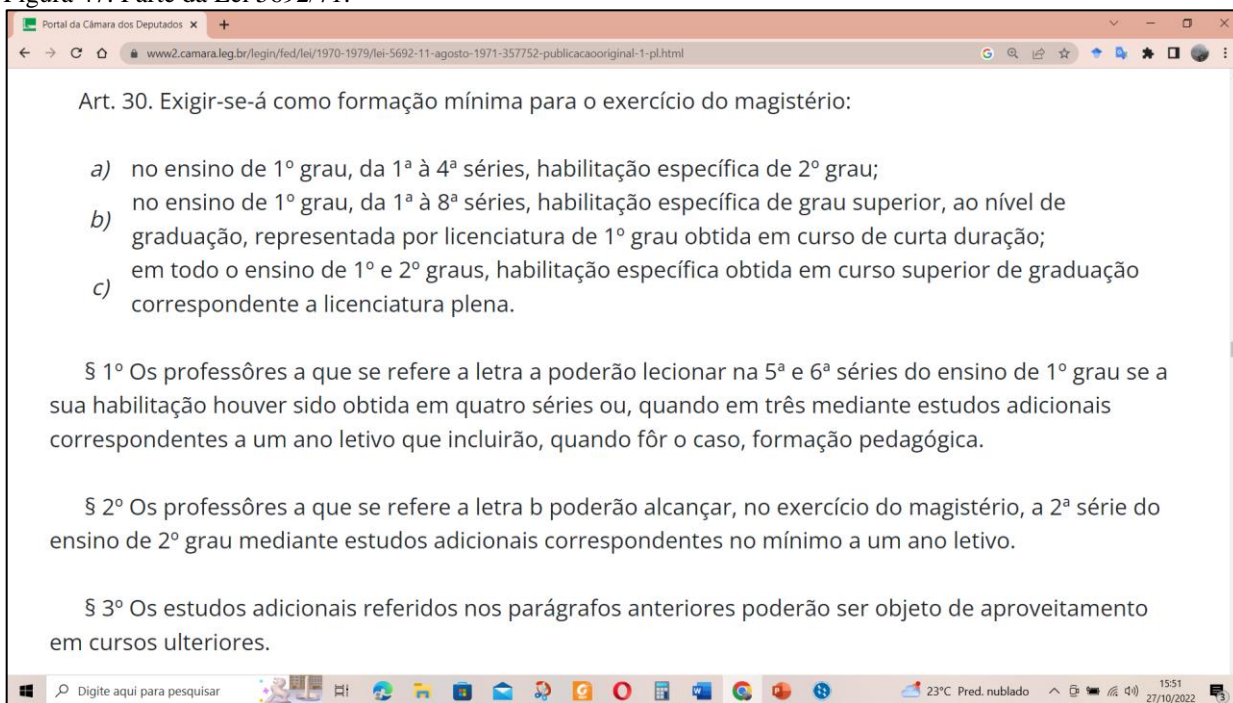
Paulo – Também percebemos, em nossa pesquisa, que os Estudos adicionais aconteceram por meio de uma formação desenvolvida em um ano, para qualificar os professores com habilitação em 2º grau, para ministrarem aulas até o 6º ano, os que possuíam Licenciaturas curtas participavam dos Estudos Adicionais que os habilitaria para atuarem no 2º grau.

Fernando – Pessoal, nossos entrevistados também mencionaram os Estudos Adicionais no estado do Tocantins. Lá, também havia várias modalidades: os cursos de habilitação ao Magistério em nível de 2º grau, destinados aos leigos, os que não possuísem o Ensino Fundamental recebiam a capacitação em nível de 1º grau, já os Estudos Adicionais eram cursos parcelados, que aconteciam nas férias escolares.

Fábio – Olha, na região de Barreiras, os *Estudos Adicionais*<sup>246</sup> habilitavam professores para a docência em Matemática e de Ciências, para atuarem até o 6º ano. Com aulas no período noturno, e duração de um ano, esse curso foi aprovado nas seguintes legislações: Resolução CEE<sup>247</sup> 150/73, Parecer CEE 056-A e B/76 e Resolução 272 do D.O., de 23 de março de 1976.

*[Entre os comentários dos colegas, aproveitei para acessar o site da Câmara dos Deputados, em que estão arquivadas leis e outros documentos oficiais. Resolvi apresentar parte da lei n. 5692/71, no Art. 30, no telão que tratava dos Estudos Adicionais. Esse é um aspecto potente nos trabalhos que utilizam narrativas entre as fontes: constantemente mesclamos fontes, oficiais ou não, como recursos para construir as peças no mapeamento da formação de professores. Trazer a lei, poderia contribuir com a discussão, até mesmo, mostrando que certas divergências entre as estruturas dos cursos estão previstas nas leis, que fracassam, na tentativa de criar um padrão de formação de professores. Sendo assim, parágrafos e alíneas são criados para admitir processos de formação desenvolvidos dentro dos limites possíveis pelo país.]*

Figura 47: Parte da Lei 5692/71.



Fonte: Câmara Legislativa, Brasil/1971.

Ana Almeida – As discussões de vocês me direcionaram ao contexto de produção das normativas, que parecem deixar margens para certa variação na estruturação de cursos de formação de professores. Esse caso dos Estudos Adicionais, por exemplo, foi apresentado nos trabalhos de vocês, a partir da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, alínea b) do art. 30, quando determina que o ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, deve ser ministrado por profissionais com *habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração*, mas, em seguida, vem o inciso 2º, que alivia essa exigência.

- *Poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais, no mínimo, a um ano letivo.* A lei 9394/96, no art. 3º inciso 4º, *até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.* Esses aspectos, principalmente a formação em serviço que envolve aulas noturnas e/ou nas férias ou finais de semana, com extensão de atividades nos períodos de trabalho do professor, parecem ter provocado inúmeras interpretações/produções de cursos, que fazem parte da maioria das formações narradas por alunos egressos. Enquanto os cursos regulares, no caso da Matemática, formam pouquíssimos alunos que, muitas vezes, não vão para a sala de aula, a massa de professores, aparentemente, é formada nos cursos, frutos dessas brechas.

*O Plano Nacional de Educação, PNL de 2001, também traz, entre os Objetivos e Metas, a necessidade de estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.* Ocorre que as pesquisas, principalmente, aquelas que trazem as narrativas dos egressos dos cursos de formação de professores nas últimas décadas, mostram que essas aberturas na lei acabaram se tornando regras para atender à grande demanda de professores. A maioria apresenta cursos aligeirados com períodos mínimos, por exemplo, os cursos de férias deveriam contemplar os conteúdos explorados em seis meses nos cursos regulares em quinze ou vinte dias de aula, complementando com atividades que eram desenvolvidas, concomitantemente com os períodos de trabalhos dos professores-alunos dessas formações.

Esse cenário de emergência que abrange as formações emergenciais, lembra o que Quijano<sup>248</sup> explica sobre a Colonialidade de Poder, como um dos recursos específicos do padrão mundial do poder capitalista, que impõe certa classificação da população pelo mundo, como fio condutor de tal padrão operante, em diferentes espaços sociais, nos contextos materiais e subjetivos. Embora esse autor não estude o contexto educacional, suas reflexões podem oferecer subsídios para pensar sobre a constituição da Educação no país.

- Assim, as dinâmicas desse padrão de poder penetram de modo natural nos modos e jeitos de ser, nas vias do conhecimento, por diversos caminhos: epistemológico, religioso, do trabalho, entre outros. Penso que os programas de emergência são estratégias pensadas, no sentido de atingir massas, afetando subjetividades, e destituindo culturas, ao mesmo tempo que naturalizam uma nova cultura dominante. É claro que a disseminação dessa dominação ocorre, muitas vezes, pelo próprio colonizado. Anibal Quijano<sup>249</sup> lembra que as críticas também surgem a partir desses lugares marginais, visto que não é interesse dos colonizadores evidenciar as diferenças e sim, naturalizá-las. Desse ponto de vista, uma das questões que tocam na postura decolonial seria a conscientização e a desnaturalização desses sistemas micros e macros, que são internalizados, principalmente, nos lugares marginais. Nesse contexto, as formações emergentes parecem uma das formas de servir a esses propósitos.

Garnica – Eu quero fazer uma observação sobre essas formações emergenciais, uma questão sobre a qual tenho refletido, até falei isso em uma *live* dias atrás. Como é possível propormos uma dimensão geral de formação, como se fosse única, como proposta de aplicação em qualquer realidade? Por que esperamos que essas propostas sejam aceitas e aplicadas da mesma forma pelos

grupos receptores, em contextos tão diversos? Podemos perceber o modo como as formações se concentram nas capitais, e diferem daquelas que operam nas cidades interioranas. Na região Sul do país, por exemplo, a formação chegou muito antes que em outras<sup>250</sup>. Seria impossível pensar em uma formação generalizada, quando temos homens e mulheres envolvidos nesses processos formativos que carregam consigo seus universos de significados, suas culturas e fragmentos, de seu contexto de constituição, que contribuem para a sua existência como professor<sup>251</sup>.

Além das diferenças regionais, temos as diferenças históricas que também contam muito nesses processos.

Luzia – É interessante dizer que não damos conta de trazer uma dimensão da formação de professores, simplesmente, porque tratam de processos que acontecem de modo diverso, em cada localidade. O que temos são fragmentos apresentados por alguns alunos egressos, ou formadores, ou outros agentes de formações específicas, que aconteceram em diferentes regiões do país. Essas que temos, já mostram uma diversidade tremenda. Mas quantas formações outras foram e são desenvolvidas nos diversos formatos por todo o Brasil?

Nesse sentido, grupos de pesquisa como esses podem contribuir com a nossa formação de pesquisadores. Inclusive, muitos alunos subutilizam esses espaços de discussão, tão ricos para pensar a formação de professores de Matemática. Vou retomar uma fala da Ana, minha orientanda, mas é uma questão que às vezes percebo em outros também, no sentido de dizer que não se acham preparados, em um nível de exigência pessoal mínimo, para participarem das discussões e exporem ideias para pensar no coletivo, nos grupos de pesquisa. Essa preocupação de achar que nunca está pronto, que vem de uma severa cobrança interna, pode, em certa medida, paralisar processos de produção em pesquisa, não só da sua pesquisa em particular, mas de perder oportunidades de discussão que poderiam contribuir para a formação dos pesquisadores envolvidos.

- Nas discussões em grupo, refletimos sobre questões que tocam nos projetos de pesquisa, nas questões metodológicas, de análise, modos de olhar para as fontes, entre outros. De certa forma, essas conversas em grupos constituem, também, processos formativos dos pesquisadores envolvidos. Esses processos formativos, produzidos dentro de projetos de formação, mas, por vezes, tão diversos destes, são a principal contribuição do trabalho com narrativas. Existem as leis, os projetos aprovados pelo MEC, as brechas que permitem a criação de cursos emergenciais (como políticas operantes), assim como inúmeros processos não previstos, fronteira, que são operados nesses espaços ou nos atravessamentos destes com outros.

Ana Almeida – Talvez, esse olhar para a pesquisa, com a proximidade e o envolvimento de professores e pesquisadores que participaram/participam da produção de cursos, possa configurar pontos relevantes para a nossa formação. Professores, essas últimas falas lembraram-me de questões levantadas por um colega pesquisador, a partir dos estudos pós-coloniais. Se evocamos a ciência, conforme concebida na forma colonial dos saberes, diríamos que tal ciência apenas implicaria na reprodução de características coloniais, que estão na raiz histórica desse tipo de saber. *E o que dizer das perspectivas que, no interior da própria ciência, já se dedicaram a desconstruir noções problemáticas que remetem a esse contexto como universalidade e objetividade, por exemplo*<sup>252</sup>?

- Penso que quando nos dispomos a discutir nossos processos de pesquisar, colocamos algumas verdades naturalizadas em cheque. Nesse sentido, a despreocupação com o distanciamento do pesquisador, com a necessidade de limpar a escrita, deixando apenas termos oficiais, ou o cuidado com fontes oficiais como únicas e verdadeiras, pode nos possibilitar outras construções. Isso não significa que não dialoguemos com textos e documentos oficiais, mas vale reconhecer o campo infinito de discussões, sobretudo a respeito da formação de professores que se abre quando as histórias das experiências vividas ocupam os mesmos espaços das histórias oficiais contadas “sobre” elas.

Nem me dei conta que chegara o horário do intervalo. Convidei a todos para uma pausa, conforme cronograma do evento, combinamos que retornaríamos em 15 min. Fomos para um lanche coletivo.

No saguão as rodas de conversas entre pesquisadores, estandes de livros, o pessoal da organização do evento, palestrantes, alunos e professores das universidades de diversos lugares estavam presentes.

Após o intervalo, no caminho para a sala, presumia que as reflexões que acontecem no interior dos nossos grupos de pesquisa abrangem enfrentamentos que trazemos do contato com leituras e com as narrativas dos colaboradores, que são importantes para pensarmos, inclusive nesse exercício que estamos produzindo agora. Talvez, essa tentativa de dialogar com diferentes pesquisadores, professores de seus lugares de formação, possa quebrar um pouco aquela ideia hierárquica e colonizadora, que trazemos da nossa história escolar, relacionada à valorização apenas da fala de pessoas específicas, que possuem destaques nas produções científicas.



- Retomei a memória daquela mesa redonda, quando Ramón Grosfogel afirmou que a ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global.<sup>253</sup>

Do norte Global, os europeus se autointitularam modernos, de nível mais avançados consolidaram os núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Por alguns segundos, me envolvi, permitindo que aquelas lembranças povoassem a mente, como se tivesse deixado aquele espaço por instantes, enquanto caminhava na direção da nossa sala. Refletia como as múltiplas formações desenvolvidas pelo país ultrapassam as amarras da legalidade, quase sempre fracassadas, nas tentativas de criar um padrão de formação de professores, como parte da falência do Padrão de Poder capitalista. Lembrei-me da fala de Quijano<sup>254</sup>, outro participante daquela mesa redonda, quando discorreu sobre o padrão instituído, baseado na Colonização, a partir da divisão das Américas, século XV, *emergiu o poder capitalista que se tornou mundial, com seus centros hegemônicos localizados nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação da colonialidade e a modernidade*<sup>255</sup>. Nesse contexto, foram constituídas diferenças nas ideias de raça e gênero. Nesses aspectos, os colonizadores do Norte questionavam os colonizados, se seria humano, ou semi-humanos. É isso mesmo, havia a dúvida se esses subalternos possuíam alma.

- Com o avanço da história, por volta do século XVI, os colonizadores definiram que sim, os subalternos possuíam alma, eram inferiores, necessitavam de conhecimentos e de serem catequizados. Na configuração atual, a Colonialidade de poder deriva desses movimentos como o padrão Global, assentada nos eixos de dominação – raça, gênero e de exportação, envolvendo o contexto do trabalho. Nesses termos, aqueles das raças constituídas não brancas, mulheres e classe trabalhadora, são classificados, naturalmente, como inferiores. Mas essas bases de tal padrão, baseado no capital, estão em crise. Nesse pensamento, as falências desse padrão afetam não só as nações de modo global, como a todos os envolvidos nos processos que cercam nos universos de produção de conhecimento – família, escola, igreja - e de estruturação do trabalho, no caso, para o mercado. Essa relação com o mercado também foi mencionada por Quijano, quando observou

sobre as explorações mercadológicas, que vêm sendo produzidas, a partir da invenção do capital e da criação do salário.

- Com a divisão das Américas, o Capital que antes ocorria apenas pela compra e venda da força de trabalho, simultaneamente em todas as Nações, seria reestruturado na direção de produzir para o mercado mundial, necessitando de certa unificação, de um padrão único nos processos de produção. No contexto dessas tentativas de Colonialidade de Poder, também ocorrem tanto os movimentos de adequação, quanto os modos de resistências. As posturas decoloniais foram/são desenvolvidas nesse universo, em potência de vidas e de luta, que sobrevivem e subvertem, dentro do possível, aos sistemas colonizadores. De maneira semelhante, ocorre, no âmbito da produção de conhecimento, como as produções descoloniais, que buscam escapar da filiação teórica, ligadas às “verdades” absolutas, produzidas a partir do Norte Global, trazendo para o campo teórico produções locais no mesmo patamar “científico” daqueles cientistas, historiadores e filósofos... autointitulados, a partir do norte, como detentores do saber.

Deve ser por isso que Romanell<sup>i256</sup> escreveu, certa vez, sobre os anos de 1950 a 1960, quando a pressão do mercado de trabalho, também, associada a características específicas do processo de reprodução do Capital, acarretou alterações significativas nas formas de produção, causando a necessidade de incorporar novos aparados tecnológicos. Assim, crescia a necessidade de formação específica, em paralelo ao aumento da exigência de maiores graus de escolaridade, incentivando a procura pela educação formal, devido às mudanças no mercado de trabalho, reduzindo as chances de acesso ao emprego, tornando a competição ocupacional mais acirrada. Tal expansão também provocou o crescimento na demanda de professores, e, conseqüentemente, de formar docentes também capacitados.

Já na sala, abrindo o computador enquanto os colegas entravam, refletia sobre como essas linhas de força que atravessam esse sistema capitalista perpassam o contexto da produção das formações de professores e resulta nesse emaranhado de diferentes formações que arriscaríamos identificá-los como os primeiros movimentos na constituição de cursos para formar professores de matemática, entre outros, que ocorreram e ocorrem de modos múltiplos até os dias atuais.

Figura 48: Colonialidade



Fonte: Cláudio Dias<sup>257</sup>.

*[Estimulada pela energia desses pensamentos, aproveitei para convidar os colegas, com alguns pontos para reflexão, a partir do slíde em tela.]*

Figura 49: reflexões para o grupo.

Quem são os donos do conhecimento válido?

Que concepções são essas que, em pouco tempo, disseminaram um capitalismo que se tornou mundial, eurocentrado?

Poderíamos chamar de colonialidade de poder?

Como os eixos de poder são naturalizados até os dias atuais?

Qual seria o papel das Universidades e dos cursos de formação de professores nesse contexto?

O que dizer do decreto 19.852 de 11 de abril de 1931, que tratava da proposta de criação das Universidades, e criava a necessidade de cursos de Licenciaturas, impondo a cultura das “ciências puras”, das “práticas investigativas Originais”, no ensino do Magistério, com vistas a desenvolver o Ensino Técnico e Científico no país?

Fonte: A autora.

Devo confessar que carrego essas questões no trajeto de produção da tese, acho justo trazê-las para um evento tão importante em meus estudos. No âmbito desses questionamentos, tenho compreendido que normativas são constituídas de formas específicas, para que a organização das formações de professores ocorra de modo linear, mas, na interpretação e execução dessas normas, são configuradas de maneiras diferentes, dependendo da necessidade do mercado em cada Região.

Por exemplo, gostaria de retomar as Licenciaturas Curtas, sobre as quais já discutimos aqui, para pensar sobre os contextos em que foram constituídas, exigidas e regulamentadas a partir da década de 1960 e as Licenciaturas Plenas. Estas configuraram duas opções, entre tantas modalidades de formação que surgiram entre os projetos desenvolvidos pelo Brasil, acontecendo, às vezes, em paralelo, mesmo após a extinção legal das Curtas. Pensei em expor, também, um *slide* aos colegas, algumas leis que encontrei na leitura dos trabalhos deles, a fim de levantar possíveis reflexões a partir delas.

Ana Almeida – Com essas questões expostas no telão, gostaria de retomar sobre alguns movimentos educacionais que ocorreram a partir das décadas de 1930 e 1940. A Educação não tinha uma pasta específica, tínhamos o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo separada da Saúde nos anos 1950. Convenhamos que essa divisão parece ter configurado importância relevante à saúde, que ganhou autonomia a partir de então. O mesmo fato não parece ter ocorrido com a educação, de acordo com os diálogos entre as pesquisas sobre a formação de professores.

Dessa forma, as licenciaturas foram constituídas em um contexto impregnado pelas décadas anteriores que constituíram as primeiras investidas do pensamento liberal, na busca de formação das elites brasileiras e de profissionais para atuarem nas diferentes áreas da sociedade, com ênfase na engenharia, direito e medicina. Com o desenvolvimento e a expansão da indústria e do comércio, o ensino técnico se fazia necessário. Poderíamos considerar os diplomas de licenciatura recentes, como já disse Castro<sup>258</sup>, esses cursos aparecem como proposta há aproximadamente 40 anos. Temos que reconhecer que, na primeira década da licenciatura no país, algumas pesquisas já mostravam o descaso com a formação de professores, em alguns casos, com *política de governo voltada para interesses particulares de grupos políticos e falta de políticas públicas*<sup>259</sup>.

Nesse contexto, muitos cursos foram elaborados em caráter emergencial, para atender a urgente falta de professores formados e que, muitas vezes, deixaram em nossos professores, a sensação de "incompletude". A carência desses profissionais gerou uma ferida difícil de ser curada,

na impossibilidade ou falta de interesse em deprender um grande e dispendioso tratamento para estas "feridas", os poderes públicos optaram por curativos, que mal tampavam as feridas trazidas pelos pacientes, prolongando a falta de professores no Ensino Básico<sup>260</sup>.

Tal situação vem sendo arrastada no decorrer da história, por exemplo, na época da reforma Francisco Campos, nos anos 1930, ocorreu uma mescla entre Institutos e universidades, no contexto de criação das licenciaturas, momento de implementação do decreto 19851,<sup>261</sup> que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime de universidade, em época que os institutos eram opção de formação. *O Brasil não havia cuidado ainda de formar professorado secundário, deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso e improvisado da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção*<sup>262</sup>.

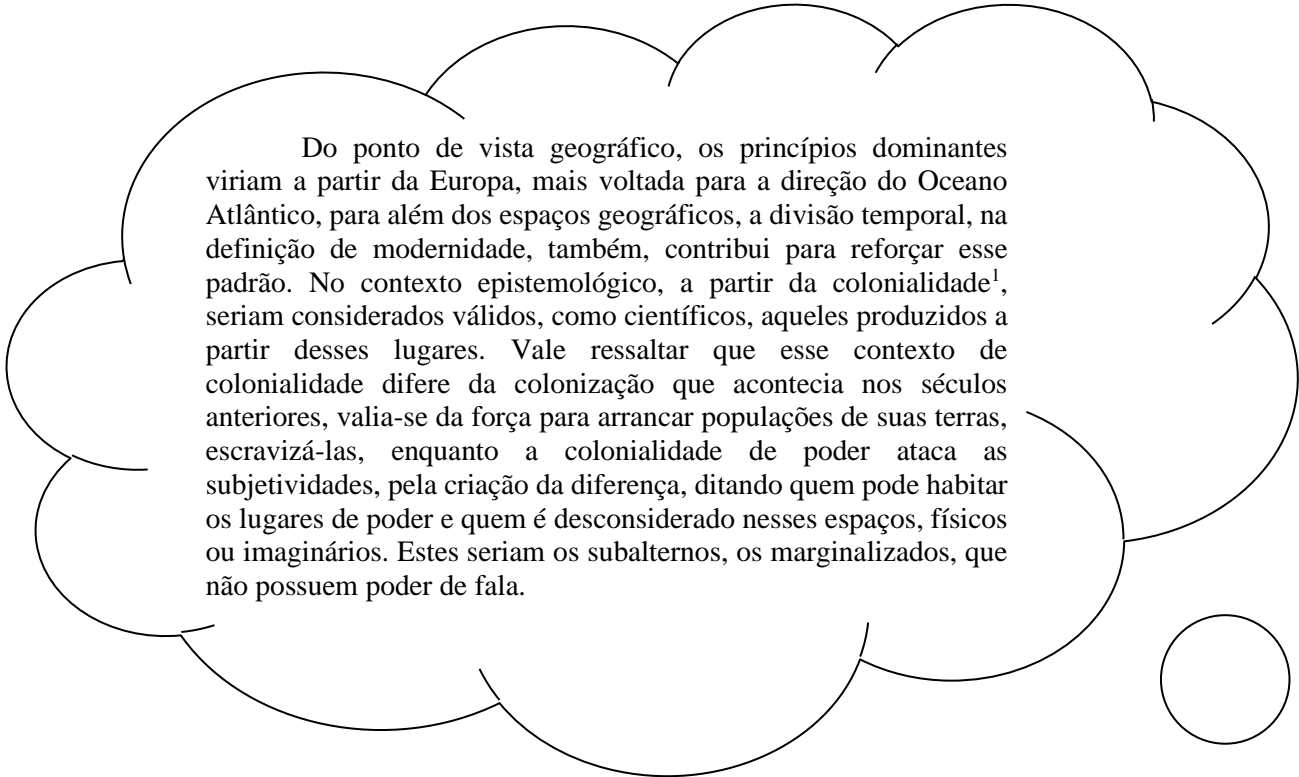
Na proposta inicial do decreto nº 19.852, os diplomas universitários deveriam englobar áreas como o Direito, Medicina, Economia e Educação, Ciências e Letras. Tal legislação tramitava na época de criação do primeiro curso de Matemática da USP. O Instituto de Educação, Ciências e Letras, só passaria para o *status* de universidade, em 1945, retomando a proposta do decreto de o número 19.852 de 1931, o que determinava a necessidade do diploma de licenciado para o professor que ministrava aula no ensino secundário.

Carla – *É interessante lembrar que, no estado de São Paulo, no primeiro curso de Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras- FFCL da USP, na capital, em 1934, vários professores vieram da Europa para ministrar o curso de Matemática. Os italianos Fantappiè e Albanese, além da participação com aulas, seminários, apresentaram bibliografias atualizadas, investiram na mobilização por bolsas de estudos, e voltaram-se também à preparação dos futuros professores para o próprio curso. Muitos dos alunos, formados nas primeiras turmas (curso de três anos), tornaram-se professores da USP-São Paulo, e de outras instituições de nível superior*<sup>263</sup>.

Para além da configuração das licenciaturas, pairava a necessidade de implementar uma nova cultura científica, como mostram os artigos 196 a 198, Decreto 19.852<sup>264</sup>. O documento definia a ampliação das “ciências puras” e a promoção da prática “investigativa original”, além de aperfeiçoar a educação técnica e científica por meio do magistério. Tal normativa ainda propunha, no artigo 198, que os cursos, preferencialmente ocorressem de modo seriado em três anos. Porém, o Decreto 24.279 de 1934 pareceu criar uma brecha que autorizasse as instituições gerenciadas pelos estados, permitindo a livre organização e “seriação do respectivo curso, respeitadas as

exigências das letras”, como se percebe nas histórias contadas aqui. Muitos cursos ocorreram de forma bem diferente, sendo que a formação inicial de professores, inclusive ocorria fora dos cursos superiores.

*[Enquanto a Carla falava, eu refletia. Pensei que poderíamos olhar pela ótica de Quijano<sup>265</sup>, que destacou, na fala daquela mesa, sobre o padrão de poder que tem mobilizado o mundo, desde a divisão das Américas.]*



Do ponto de vista geográfico, os princípios dominantes viriam a partir da Europa, mais voltada para a direção do Oceano Atlântico, para além dos espaços geográficos, a divisão temporal, na definição de modernidade, também, contribui para reforçar esse padrão. No contexto epistemológico, a partir da colonialidade<sup>1</sup>, seriam considerados válidos, como científicos, aqueles produzidos a partir desses lugares. Vale ressaltar que esse contexto de colonialidade difere da colonização que acontecia nos séculos anteriores, valia-se da força para arrancar populações de suas terras, escravizá-las, enquanto a colonialidade de poder ataca as subjetividades, pela criação da diferença, ditando quem pode habitar os lugares de poder e quem é desconsiderado nesses espaços, físicos ou imaginários. Estes seriam os subalternos, os marginalizados, que não possuem poder de fala.

Ana Almeida – Gostaria de convidá-los a refletir a partir desse comentário da Carla sobre as linhas de força que perpassam a construção dos processos de formação de professores. Considerando, além do contexto epistemológico que envolve as produções de conhecimento, podendo configurar científico x empírico, formal x informal, outras questões são mobilizadas na criação da diferença, como raça, gênero, idade, entre outras. Juntos a essa produção da diferença entre o aceito e o não-aceito, perpassam as linhas de exploração e disputa pelo controle da produção dos países colonizados, dos seus recursos naturais, produções científicas, das subjetividades, entre outras. A manutenção do domínio externo seria pela coerção e a criação de um padrão único,

passível de ser controlado. Para que essas relações de poder funcionem, geralmente, ocorrem de forma naturalizada, impregnada, nos meios de produção, nos diversos setores da sociedade, pelas vias do trabalho, da educação, igreja etc.

*[Achei que seria uma oportunidade comentar um pouco mais sobre programas educacionais que parecem atender as propostas de colonialidade de poder, de modo natural, em diversos contextos educacionais. Continuei a provocação, pois pretendia deixar questões para discutirmos no próximo encontro.]*

- Penso que programas como o Acordo MEC-USAID (que objetivou uma reforma que afetou diferentes áreas da sociedade, inclusive todos os níveis de ensino brasileiros, adotando-se para tanto, o modelo norte americano, especialmente, no Ensino Superior) possam constituir um mecanismo de produção e manutenção desse padrão, sendo ajustado e alterado, de acordo com as diversidades brasileiras. Considerando a maioria das propostas emergentes, percebe-se seu alinhamento ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana para o país. É compreensível que o foco dos cursos regulares seja para áreas daqueles que pensam a política e a economia, em alguns momentos, a medicina. Parece até que a educação sempre foi tomada como um meio pelo qual se conseguia *moldar almas e mentes, constituindo-se como central no sentido de regulamentações, ela só não é valorizada financeiramente para que os agentes desse campo não se deem conta de sua centralidade e importância*<sup>266</sup>.

Luzia – Gente, sei que estamos caminhando para o final do encontro, mas gostaria de contribuir rapidamente. Essa conversa me lembrou a fala de Silvia Cusicanqui, naquela mesa redonda do evento, quando comentava sobre os modelos colonizadores na Bolívia, afirmando que *a condição colonial esconde múltiplos paradoxos. Por um lado, ao longo da história, o impulso modernizador das elites europeizantes na região andina se traduziu em sucessivos processos de recolonização. A recolonização permitiu reproduzir modos de dominação senhorial e rentista, baseados em privilégios atribuídos pelo centro do poder colonial. Nessa ótica, a retórica da igualdade e da cidadania torna-se uma caricatura que encobre privilégios políticos e culturais, com noções de senso comum e inconsistências toleráveis e permitem reproduzir estruturas coloniais de opressão.*

Silvia ressaltou que essas características são visíveis nas elites bolivianas que configuram uma caricatura do Ocidente, não apenas na classe política ou na burocracia estatal; abrangendo a intelectualidade que adota poses pós-modernas e até pós-colonial: a academia gringa e seus seguidores constroem estruturas piramidais de poder e capital simbólico, triângulos sem fundamento que se ligam verticalmente a algumas universidades da América Latina e formam redes de patronagem entre intelectuais indígenas e afrodescendentes.

Assim, os departamentos de estudos culturais de muitas universidades norte-americanas adotaram "estudos pós-coloniais" em seus currículos, mas com cunho culturalista e acadêmico, desprovido do senso de urgência política que caracterizava as atividades intelectuais de colegas na Índia.<sup>267</sup>

Ana Almeida – Gostaria de avisá-los que nosso horário já se esgotou, só para complementar a fala da Profa. Luzia, lembro que naquela mesa também o Mignolo lembrou de sua produção junto a Catherine Walsh, quando refletiram que o capitalismo moderno é colocado como o caminho necessário para o socialismo, a eliminação da pobreza e a transição para uma ordem social, política e econômica diferente<sup>268</sup>.

A partir dos lugares marginais, desse contexto surgem, geralmente, os movimentos de resistência e os modos de subverter as estratégias colonizadoras. A postura decolonial se configura no contexto dos lugares colonizados, por aqueles que exercem uma postura crítica e insurgem frente aos processos de exclusão. É nesses espaços que os processos de criação das diferenças são visibilizados, a partir das violências pelas quais os subalternos passam.

Penso que na próxima oportunidade poderíamos pensar como essas linhas de força são entrelaçadas na produção de cursos de formação de professores.

*[Ansiosa para aproveitar todas as oportunidades diante da diversidade de autores pesquisadores daquele evento, eu me entristecia sempre que chegava ao final de uma reunião. Dessa vez, não foi diferente. Ao se aproximar a hora do intervalo, fiz uma proposta para finalizarmos o encontro discutindo sobre as influências externas que aparecem, quando olhamos para a história educacional, por exemplo, a França, que foi o primeiro país europeu a propor, em seu sistema educacional, diretrizes e normas, para a formação de professores brasileiros, influenciando, inclusive, a criação da primeira Escola Normal em Salvador, que funcionara apenas no ano de 1942. Os acordos externos também tiveram um papel importante nas reorganizações da educação brasileira. Esses tópicos serão relevantes para conduzir a conversa.*

*Novamente, fomos para o intervalo, encontros, cafés e conversas pelo corredor... Retornamos]*



## Nas linhas da colonialidade: acordos

Ana Almeida – Nesse retorno, estamos caminhando para a nossa última discussão aqui no grupo, pois na noite de hoje, teremos outras reuniões para decidir questões para o próximo evento, alguns já estão aqui com suas malas, porque retornarão daqui mesmo para o aeroporto.

Devo dizer que dessa discussão, levarei muitas contribuições para o meu trabalho e que foi um aprendizado de vida, mediar essas reuniões. Penso que podemos comentar um pouco mais sobre os programas e reformas que encontramos em nossas pesquisas.

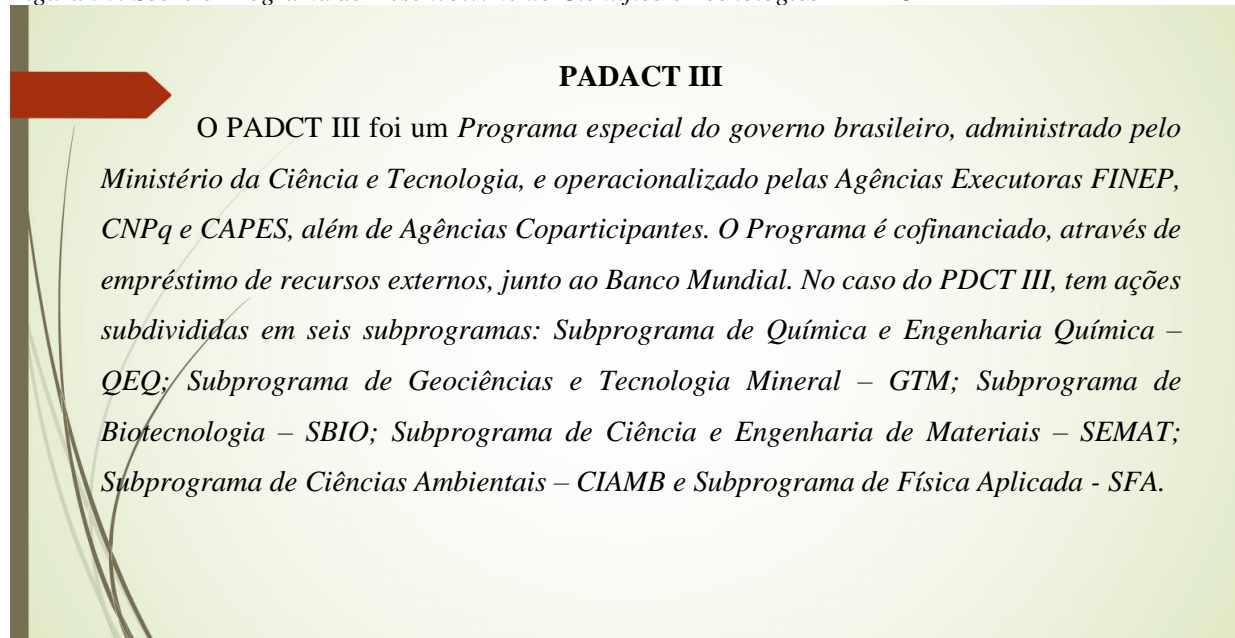
Carla – É mesmo, estamos chegando ao final, passou rápido. Sobre programas educacionais lembro que na época do estudo de doutorado, que, em Mato Grosso do Sul, tivemos professores que realizaram o Doutorado na França, nos anos 1980, o que contribuiu para o trabalho realizado por eles, na UFMS, com Educação Matemática, Ensino de Ciências e Matemática, com a criação do Programa de Mestrado. Identificamos características, na história da formação de professores, nos anos 1980, em Mato Grosso do Sul, semelhantes àquelas apresentadas em outros trabalhos da Déa, do Marcelo e do Fernando que mostram a participação de políticas relacionadas aos programas de fomento, constituídos, quase sempre, por meio de parcerias com outros países, com o objetivo de promover formação. Por exemplo, tivemos colaboradores que receberam incentivo financeiro, com bolsas de estudos, para *cursar Doutorado na França, na Universidade de Montpellier, pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT, criado no Brasil, em 1984, como instrumento de implementação da política de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal, visando suprir lacunas no atendimento de algumas áreas prioritárias. Como parte do acordo/empréstimo, fechado entre o Governo Brasileiro e o Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD. Esse Programa foi desenvolvido em três etapas PADCT I – implantado em 9 de julho de 1985; PADCT II – iniciada em 5 de fevereiro de 1991; e PADCT III – implantado em 17 de março de 1998 estendido até 2004*<sup>269</sup>.

Ana Almeida – Carla, sua fala me fez refletir sobre o fato de que a formação em Matemática, às vezes, viria para subsidiar outros Projetos e outras áreas da sociedade. Por exemplo, nos anos 1980, o país necessitava de profissionais para atuarem na indústria química, com reflexos sobre a indústria de transformação e sobre os setores prioritários, como o agrícola, energético e a pesquisa. Como o desenvolvimento tecnológico e o crescimento da competitividade, surgiu a

possibilidade de entrar no mercado externo. Assim, o Brasil precisava ampliar produtividade, buscando aprimorar seus produtos e serviços, de forma emergente, adequando às mudanças<sup>270</sup>.

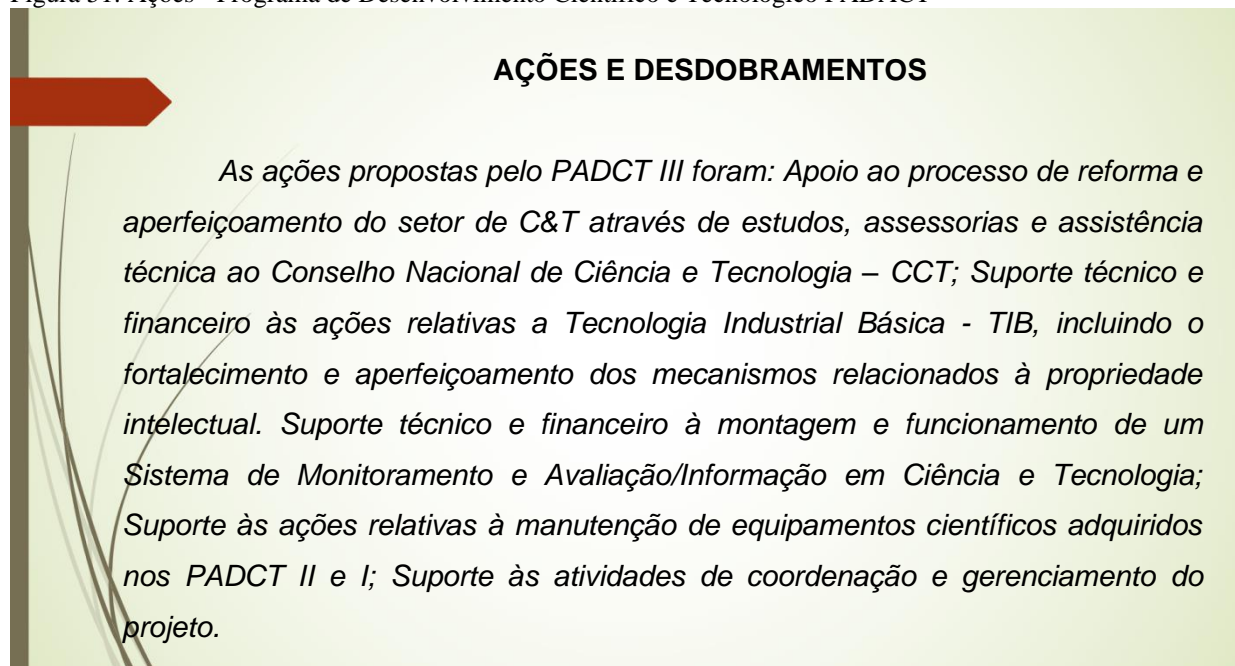
Tivemos acesso ao Manual Operativo do PADCT III, de 12 de agosto de 1998, acho que vale a pena mostrar informações sobre ele, aqui, pois se trata de um manual que direcionou ações no contexto dessas relações exteriores.

Figura 50: Sobre o Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PADACT



Fonte: A autora.

Figura 51: Ações - Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PADACT



Fonte: A autora.

Entre outros ligados ao *Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT*, poderíamos citar o *Subprograma Educação para a Ciência/SPEC-PADCT-CAPES*, que buscou *melhorar e consolidar a competência pedagógica, no âmbito de universidades, centros de pesquisa e outras instituições, através da constituição de grupos emergentes e ou fortalecimento de grupos já constituídos, considerados relevantes ao fomento e implementação de uma política de incentivo à pesquisa e melhoria da qualidade dos ensinamentos de Ciências e Matemática no Brasil, em nível fundamental e médio*<sup>271</sup>.

Vale lembrar o quanto ainda convivemos com ressonâncias deste e de outros projetos. O curso de Doutorado a que esta tese se vincula, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, cuja criação (com o curso de Mestrado) em 2006 foi engendrada principalmente por aquele grupo de professores que fez doutorado na França.<sup>272</sup>

Fernando – Vendo vocês comentarem sobre esses programas de desenvolvimento, lembrei-me que nos anos 1990, foi desenvolvido o programa Pró-Matemática na Formação do Professor, um projeto criado em uma parceria entre Brasil e França, e que chegou no Tocantins em 1997, com o objetivo de formar educadores, no contexto da Educação Matemática, com foco na reestruturação dos conteúdos.

Bruna – Em Mato Grosso, também havia os professores brasileiros que complementavam a formação na França, na década de 1990, com auxílio de bolsa de estudos e de uma organização interna entre os docentes para assumirem as turmas dos colegas, a fim de que estes pudessem sair para estudar.

Ivete – Na análise dos materiais sobre a formação do Orientador Educacional, encontramos indícios das formações desenvolvidas nos EUA e da França, levando em consideração a influência desse profissional, no contexto educacional, sendo mais um disseminador de um novo pensamento, no contexto escolar. Algo semelhante ocorreu na constituição do Movimento Matemática Moderna – MMM, com as investidas a partir do Grupo GEEM<sup>273</sup> e com os currículos Sputniks<sup>274</sup> por parte do SMSG<sup>275</sup>.

- Criado nos anos de 1950, o MMM chegou com uma proposta de inserir, entre outros, novos conceitos matemáticos. Com abstrações desde os primeiros anos, também foi uma tentativa de reduzir a desigualdade entre as aprendizagens dos alunos. Para implantar novas práticas, concepções e metodologias, foram realizados congressos matemáticos com a participação de professores estrangeiros e foram criados grupos de estudos para tratar desse movimento. Entre

esses Grupos, o GEEM<sup>276</sup> - Grupo de Estudos do Ensino da Matemática, teve grande contribuição nos cursos da CADES, seguindo o projeto de modernização do país.

Shirley – É Ivete, essas questões se entrelaçaram no momento de repressão militar em que além da imposição havia a implementação de novas metodologias e desvalorização do ensino vigente, em um processo de criação de diferenças, tendo o MMM como caminho metodológico e conceitual para ensinar Matemática.

Ainda como parte das ações à SUDENE, vejo que o Movimento Matemática Moderna – MMM foi criado no sentido de contribuir com o ensino da Matemática no Ensino secundário, mas posteriormente atingiu o primário, pois nessa fase os alunos não teriam os “vícios” de memorização.

- Entre essas relações de forças, havia a pressão para conduzir até mesmo a postura e os modos de ensinar do professor. Alguns de nossos colaboradores mencionaram a expressão “Currículos *SPUTNIKS*”, afirmando terem participado do GEEM, cuja sede era no Mackenzie e que aquela Matemática estava fora do alcance de nossas crianças. É comum a lembrança de que em 1957 o SPUTNIK<sup>277</sup> foi lançado pelos soviéticos e que, em decorrência disso, os Estados Unidos reformularam todo o conteúdo de Matemática e de Física junto ao SMSG que serviu como parâmetro da Matemática Moderna em cursos de Didática da Matemática. A Matemática Moderna, como um movimento, foi de muita importância para a constituição da Matemática escolar brasileira e as pesquisas do GHOEM/HEMPEP evidenciam os diferentes entendimentos e práticas operadas em nome desse movimento.

Francisco<sup>278</sup> - Posso fazer um comentário?

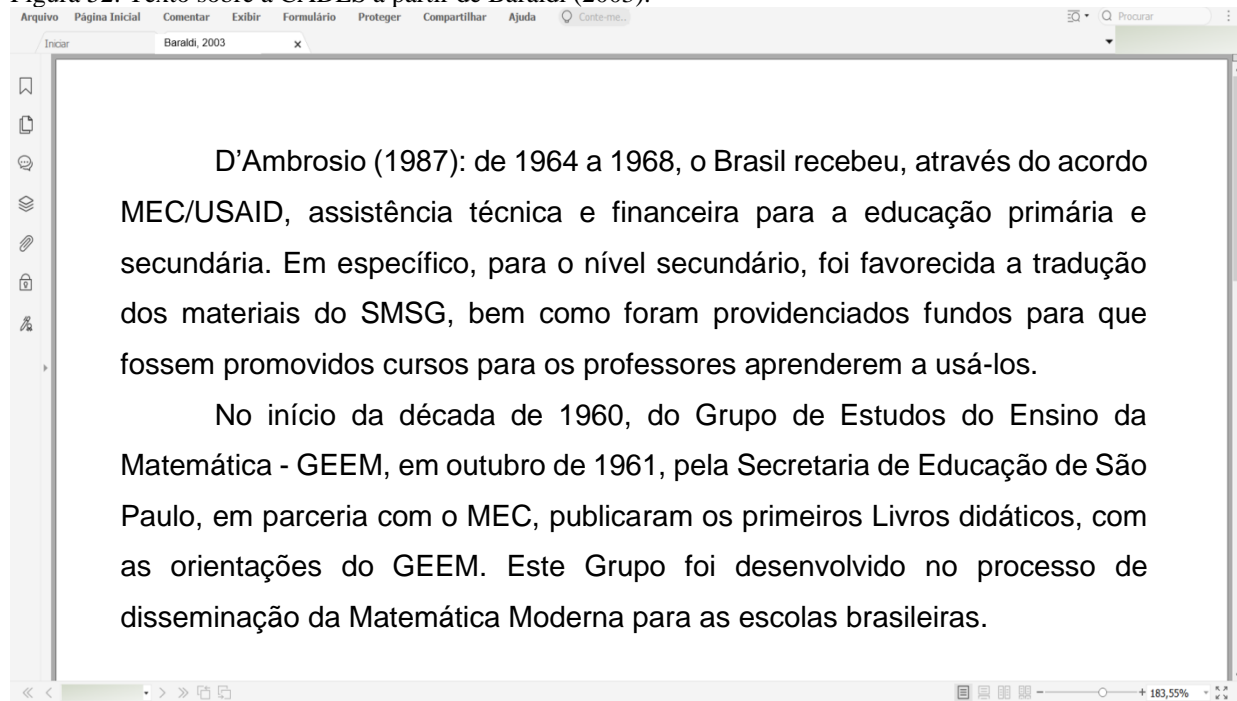
*[Alguém respondeu que sim...]*

Francisco - Deixa eu me apresentar. Sou Francisco Oliveira Filho, estava passando, vi o movimento, me interessei. Cheguei no início dessa fala da Ivete, gosto dessa linha de História da Matemática, escrevi um livro sobre o tema, no qual tive o prazer de entrevistar o Ubiratan D’Ambrósio. Ele me disse exatamente essa história. Segundo ele, os Estados Unidos, especificamente, após a II Guerra Mundial, sentiram a necessidade de investir em reformas curriculares, com a finalidade de que seus estudantes se formassem cidadãos preparados em todas

as funções que aplicassem matemática. Desse modo, lentamente, ocorreu uma reforma curricular baseada em metodologia e conteúdo, advogando em favor da aprendizagem significativa e pela descoberta. No entanto, o lançamento do satélite soviético Sputnik, em 1957, acelerou esse processo de reforma curricular norte-americana, devido ao desejo de equiparação tecnológica, que exigia, então, indivíduos melhor preparados “cientificamente”, desde a Escola Básica. Como resultado dos esforços de reforma pelo *National Science Foundation* - NSF, foi fundado, nos EUA, no final da década de 1950, o *School Mathematics Study Group* - SMSG<sup>279</sup>.

Ivete – Obrigada, Francisco, é um prazer recebê-lo, o interessante é que, em pouco tempo, esse currículo já chegou aqui no Brasil, no Ensino Secundário e no Ensino Superior do estado de São Paulo, tendo como principal representante Osvaldo Sangiorgi. Ressonâncias na organização de ensino podem ser encontradas também no ensino primário como indicam as colaboradoras da tese da Luzia<sup>280</sup>, antigas professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga em Pederneiras no interior de São Paulo, cujas atividades encerraram em 1975. Segundo D’Ambrosio (1987), o GEEM inspirou-se no SMSG e foi responsável por diversos cursos da CADES, enfocando a Matemática Moderna em 1961. A CADES foi permeada por cursos oferecidos pelo GEEM, apoiados pela Secretaria de Educação de São Paulo, pelo MEC e pelas publicações dos primeiros livros didáticos. De acordo com as orientações do movimento, a partir da primeira metade da década de 1960, desencadeou um processo de disseminação da Matemática Moderna para as escolas brasileiras. Eu até trouxe uma fala do D’Ambrosio, interessante nesse sentido. Ana, você tem o texto aí, para apresentar, por favor?

Figura 52: Texto sobre a CADES a partir de Baraldi (2003).



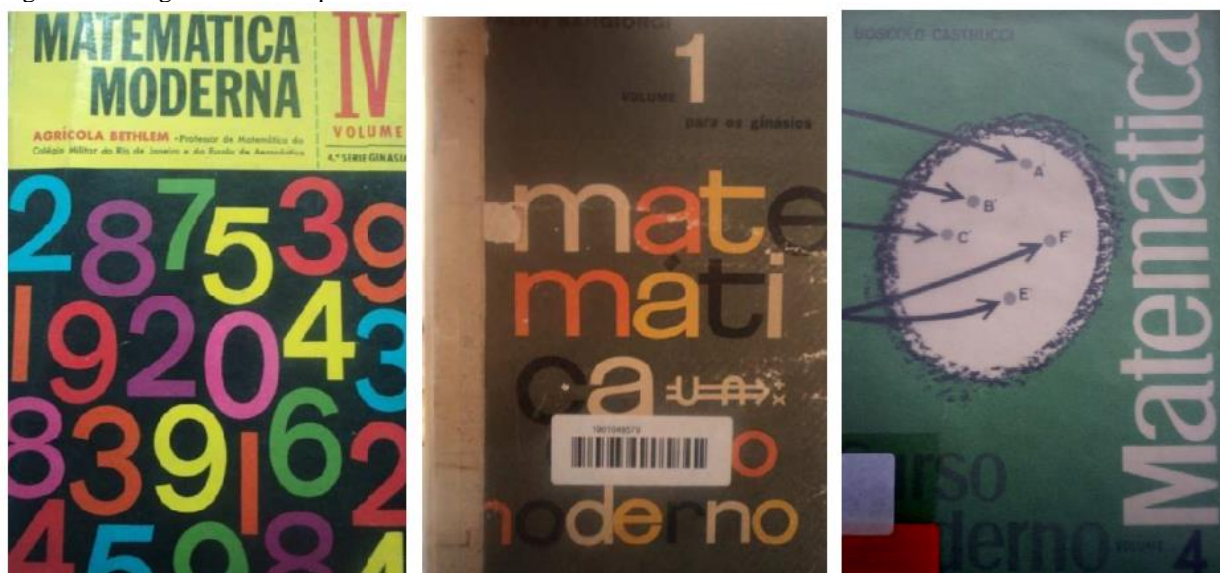
Fonte: A autora.

Ivete continua...

Já, nos anos seguintes, entre 1964 e 1968, grande parte da Educação brasileira, no Brasil, foi beneficiada/conduzida pelo acordo MEC-USAID, por meio de assistência técnica e financeira, para a educação primária e secundária.

Tatiane Silva<sup>281</sup> - Ivete, sua fala me remeteu à minha pesquisa<sup>282</sup>. Sou Tatiane Taís Pereira da Silva, não apresentarei meu trabalho aqui, hoje, apenas farei um comentário sobre esses livros criados na época do Movimento Matemática Moderna. Minha pesquisa foi sobre obra didática **Matemática: Curso Ginásial**, publicada pelo *School Mathematics Study Group* - SMSG, em 1967. Tenho algumas imagens, aqui, no meu computador. Posso projetá-las para vocês. São da Edição brasileira da Coleção Matemática – Curso ginásial, composta pelo SMSG e traduzida por Lafayette de Moraes e Lydia Condé Lamparelli, em meados da década de 1960. A capa era colorida com o adjetivo moderno em destaque.

Figura 53: Imagem das obras publicadas nas décadas de 1960 e 1970 <sup>283</sup>.



Fonte: Silva (2013, p. 37)

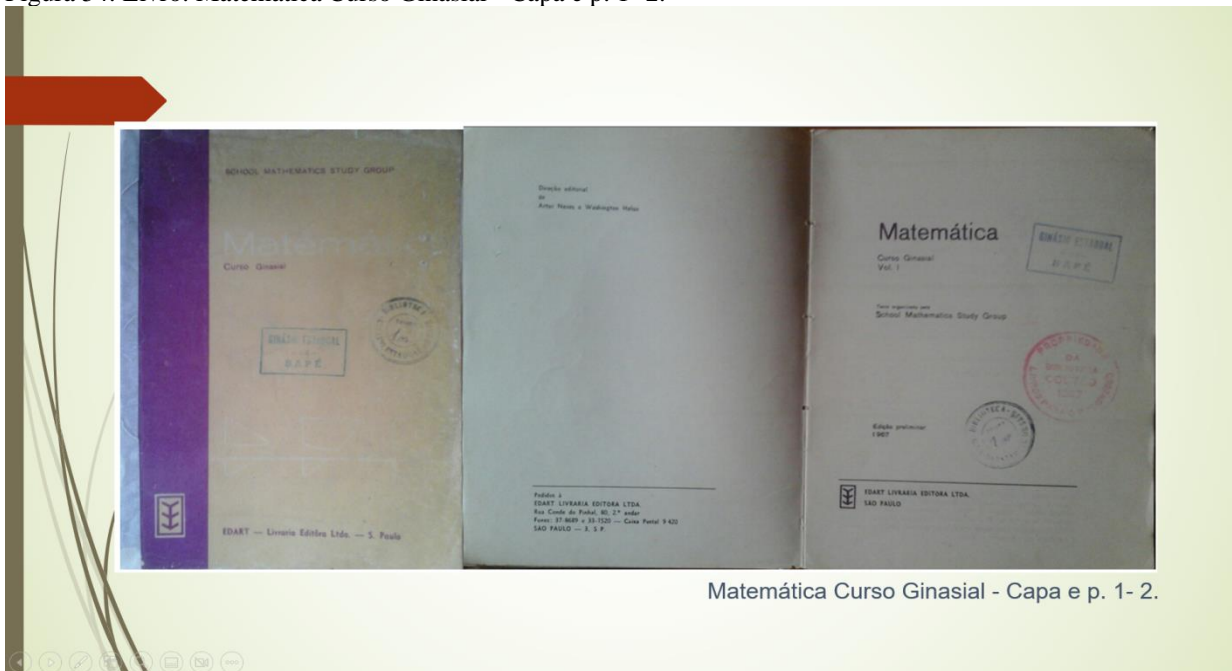
A partir de nossos estudos, além dos livros analisados, tivemos contato com um texto, fruto de uma busca no HEMERA<sup>284</sup>, sobre o Movimento Matemática Moderna, bem como contamos com o apoio do pesquisador Oliveira Filho (2009), que está aqui presente e nos concedeu a entrevista com o Lafayette de Moraes, que junto com Ubiratam D'Ambrósio constituíram fontes para minha pesquisa. Em nossa leitura, percebemos que o Movimento Matemática Moderna no Brasil teve influências das propostas do SMSG. Não encontramos muitas pesquisas sobre o tema. Os materiais didáticos foram desenvolvidos em caráter experimental e poderiam ser acolhidos em edições futuras. Parece que a coleção não teve muita aceitação para a utilização, por parte dos professores, nos momentos subsequentes.

Francisco – Isso mesmo, Tatiane. Bom revê-la. O professor Lafayette de Moraes, na época, prestava serviços no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura - IBCEC. Era muito importante para o Movimento Matemática Moderna, pois era um dos tradutores dos livros didáticos adaptados do SMSG<sup>285</sup>.

Ana Almeida - Muito legal ter vocês aqui hoje, Tatiane e Francisco. Estive com seus materiais durante a pesquisa. A partir das leituras, realizei uma busca e encontrei esse outro Livro, Volume I. No texto do prólogo, já mencionava a escolha dos textos da SMSG, para o curso ginasial, explicando que os conteúdos seriam apresentados em um só volume - *Mathematics for Junior High*

*School*, - diferente da primeira, o que parece mostrar que foram mais de uma obra lançada. Sendo essa Obra datada de 1967, conforme Imagem abaixo.

Figura 54: Livro: Matemática Curso Ginásial - Capa e p. 1- 2.

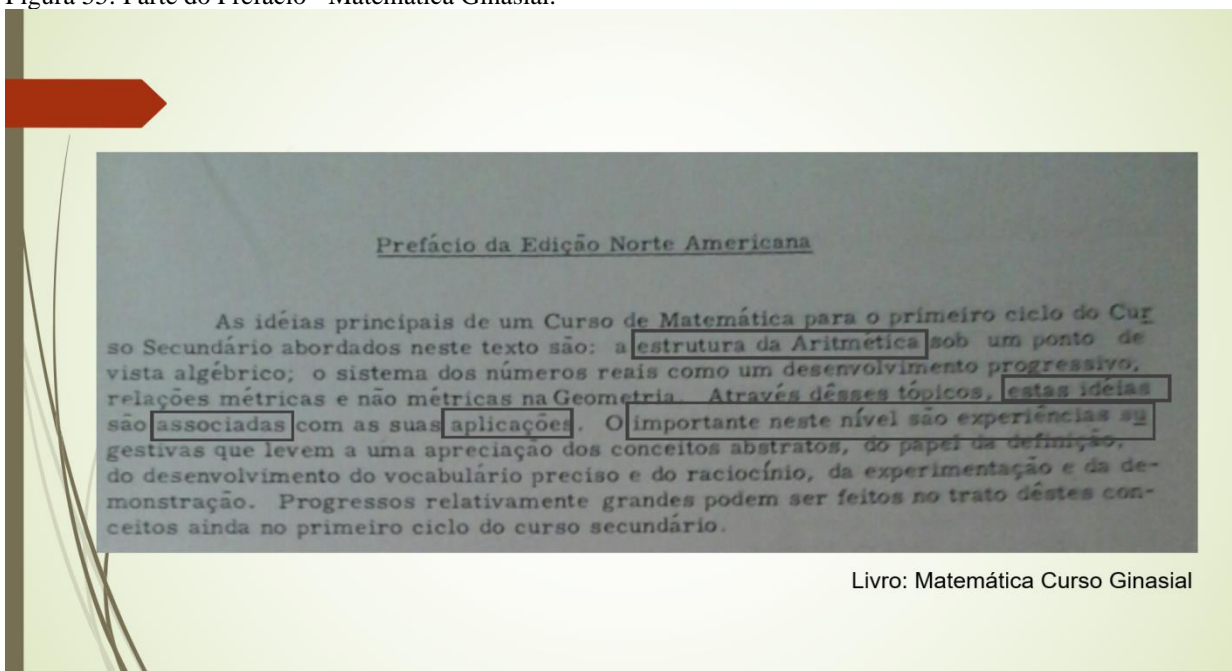


Matemática Curso Ginásial - Capa e p. 1- 2.

Fonte: Livro: Matemática Curso Ginásial, (1967, p. 2-3)<sup>286</sup>

No primeiro prefácio, já mostra as intenções, a metodologia voltada para associação e aplicação, valorizando as experiências que levam ao gosto pelos conceitos matemáticos.

Figura 55: Parte do Prefácio - Matemática Ginásial.



Livro: Matemática Curso Ginásial

Fonte: Livro: Matemática Curso Ginásial, (1967, p. 4)



Tatiane, você comentou sobre a importância do IBCC para o MMM. Vale lembrar que o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC, foi constituído pela UNESCO<sup>287</sup>, um órgão reconhecido pela comunidade brasileira, criado em 1964, e que, até os dias atuais, exerce, segundo informação de sua plataforma *online*, o papel de escritório nacional da Região da América Latina que, oficialmente, iniciou seu trabalho no país em 19 de junho de 1964. Este tem como objetivo auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas, que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros da UNESCO.

A produção de livros, apostilas, a criação de grupos de estudos, a cedência de bolsas de incentivo, parecem fazer parte de um universo de relações que seguiram nas décadas seguintes, desenvolvidas, no sentido de manter certa continuidade no sistema colonizador. Vejo que os projetos e programas vão sendo alterados, nas tentativas de interferência e manutenção do pensamento norte-americano, no âmbito da produção de conhecimento no Brasil. Os processos de formações de professores oscilam entre essas organizações e reorganizações, conforme as mudanças políticas de cada tempo, respondendo a mudanças do mercado.



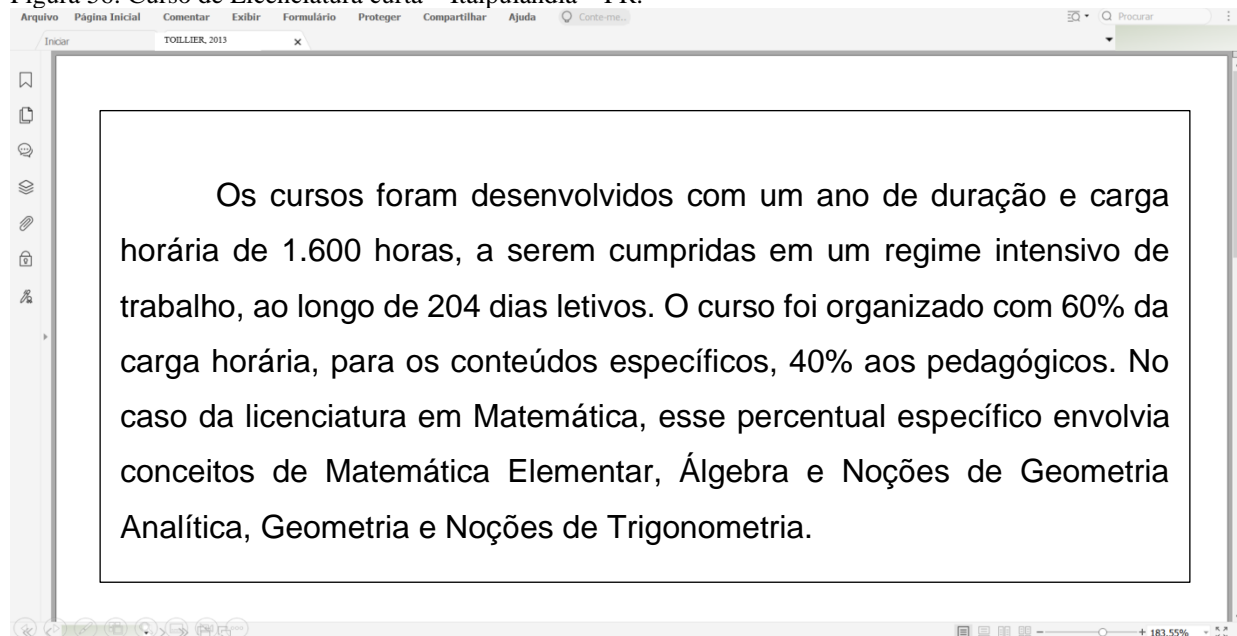
Kátia – Ana, ontem estávamos pelos corredores comentando sobre os anos de 1960 e 1970. Vou seguir na mesma direção. Entendo que movimentos de mudanças como os processos de migração, o crescimento industrial e a expansão de algumas regiões brasileiras dessa época, afetaram de modo natural os padrões de formação de professores. O crescimento expressivo do número de alunos, nos anos de 1969 e 1970, aumentando assim, a demanda de professores.

Nesse contexto, foram criadas as propostas dos cursos de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, setembro de 1971 a junho de 1972. Por meio do PREMEX, foram pensados cursos para atender à demanda de professores leigos com o fim de atuarem no ensino do 1º grau nas escolas da região.

Jean – É. São inúmeras as adversidades que encontramos nas falas sobre as formações de professores de Matemática. Na região do Paraná, não havia professores com cursos superiores para atender à demanda existente. Por exemplo, a *população da cidade de Itaipulândia enfrentava a carência de professores formados em cursos de licenciatura*<sup>288</sup>, mesmo com as exigências legais

da época. Para suprir tal necessidade, foram criados os programas emergentes de formação de professores, como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM, que oferecia Licenciaturas Curtas em Ciência, com uma estrutura específica, no sentido de suprir as faltas de professores para atuarem no ensino ginásial. Eu combinei com a Ana. Ela vai mostrar um resumo desses cursos no telão.

Figura 56: Curso de Licenciatura curta – Itaipulândia – PR.



Fonte: Produzido a partir de Toillier (2013).

Em 1973, a estrutura das licenciaturas passa por mudanças, sendo criado, então, o curso de Ciência e as habilitações em Matemática, Física, Biologia e Química.<sup>289</sup>

Marcelo – É importante lembrar que, além dos cursos mencionados, houve também a necessidade de estruturas para atender a essas demandas. Foram criados os Centros de Ensino de Ciências — CECI's, no sentido de incentivar o desenvolvimento da ciência no país, preocupação presente, já, na década de 1950.

Nesse percurso, também, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM<sup>290</sup> que tinha como foco *incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio*<sup>291</sup>. Entre outras ações, a proposta do PREMEM envolvia o aperfeiçoamento de professores para atuarem no Ensino Médio da época. O *PREMEM foi criado a partir do decreto 63.914 de 28 de dezembro de 1968 com o objetivo de incentivar o*

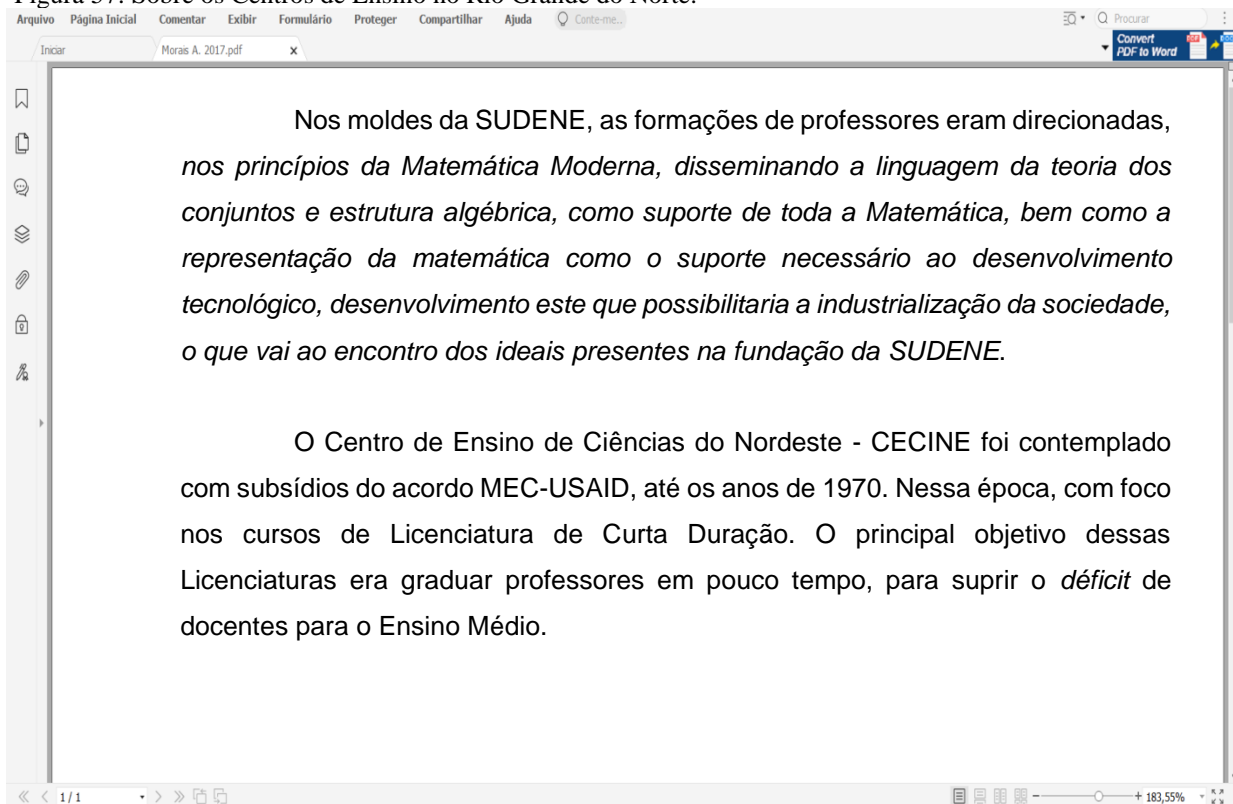
*desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, sendo mantido com recursos públicos, federais e estaduais, e fontes internas e externas extraorçamentárias. Entre outras ações, o PREMEM cuidava da formação de professores, com formação no Brasil e no Exterior.*

Foi constituído na época do Movimento Matemática Moderna – MMM e, embora tenha repercutido mais no Sul e Sudeste do país, atingiu o Nordeste por meio de ações ligadas à SUDENE.

Enquanto o Marcelo falava, apresentei *algumas observações que escrevi, em composição com pesquisa de Doutorado dele, sobre os Centros de Ensino, a partir da sua tese*<sup>292</sup>.

*[Ele agradeceu e continuou a fala...]*

Figura 57: Sobre os Centros de Ensino no Rio Grande do Norte.



Fonte: A autora<sup>293</sup>

Obrigado, Ana.

Como eu estava dizendo, a constituição desses cursos também tinha relação com o PREMEM, com o propósito de contribuir para *a construção de espaços adequados a essas novas*

*escolas entre 1968 e 1972, um período de expansão do Ensino Médio, devido ao Ensino técnico que havia sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação - CFE<sup>294</sup>.*

Ana, você tem aquela parte que mostra a estrutura dos cursos de Licenciatura de Curta duração, aí com você?

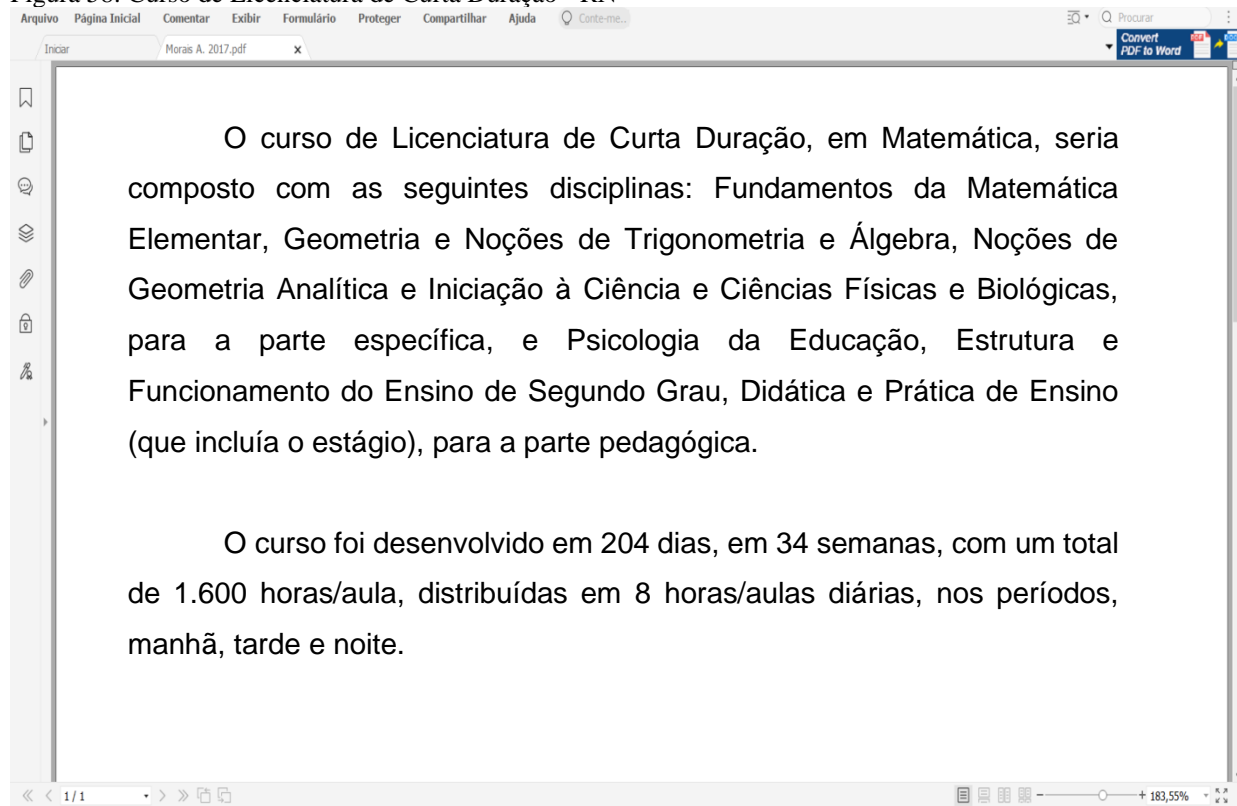
Ana Almeida – Só um momento...

*[Marcelo deu continuidade...]*

Marcelo - Os primeiros cursos de Licenciaturas de Curta Duração no Rio Grande do Norte, foram constituídos em uma parceria entre PREMEN e o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste – CECINE. O projeto foi aprovado no ano de 1969 com cursos de um ano de duração oferecidos anualmente de 1972 a 1976, conforme documentos presentes no trabalho que realizamos no Doutorado.

Quero lembrar, também, que naquelas licenciaturas curtas, os alunos recebiam uma bolsa com o compromisso de voltar e exercer a docência nos lugares de origem. Com aproximadamente 30 alunos, no Máximo, o currículo do curso envolvia as disciplinas de *Estudos Brasileiros* e *Complementos de Português* (obrigatórias para todos os cursos do ensino superior, à época), formado por 60% de disciplinas de conteúdo específicos e 40% para a formação didática. Foram criados dois cursos nesse formato. Um em Ciências, e outro em Matemática.

Figura 58: Curso de Licenciatura de Curta Duração - RN



Fonte: A autora<sup>295</sup>

Ana Almeida - Marcelo, gostaria que comentasse um pouco mais sobre o PREMEN e do PREMEM, programas com títulos parecidos, que identifiquei no seu trabalho. Poderia discorrer um pouco mais sobre eles, por favor?

Marcelo – Claro, quanto ao PREMEN<sup>296</sup>, teve participação na criação do primeiro curso de pós-graduação no ensino de Ciências e Matemática entre os anos de 1975 e 1984, em uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/SP e a Organização dos Estados Americanos – OEA, coordenada pelo Prof. Ubiratan D’Ambrosio. Esse curso configurou parte do Projeto Multinacional para a Melhoria do Ensino de Matemática e Ciências - PROMULMEC, desenvolvido no estado de São Paulo. Essas ações configuraram parte do acordo MEC-USAID, com subsídios, agora, do PREMEN. O PREMEN, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, criado no ano de 1972 pelo decreto de número 70.067, além de absorver as ações do PREMEM, ampliou o atendimento oferecendo licenciatura. O Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio - PREMEM foi um programa anterior, criado na década de 1960, pelo Governo Federal. No ano de 1972, o novo programa ampliado mudou a titulação para Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN.

Na Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, o CECINE foi que organizou e manteve esses cursos. Esse acordo entre a UFPE, em uma parceria entre CECINE e o PREMEM, em 1972, se tornou PREMEN, – sendo essa parceria finalizada no ano de 1976. Nesse contexto, foram formando um total de 755 pessoas, sendo 62 do Rio Grande do Norte, em Licenciatura de Curta Duração, desses programas. Com 21 se formaram no ano de 1974, 04, no ano de 1975, e 05 em 1976<sup>297</sup>.

Ana Almeida – Uma curiosidade interessante sobre o CECINE, é que as informações de uma placa existente no próprio Centro de Ensino datam a criação no ano de 1962, embora as atividades sejam datadas de 1965, e a oficialização desses centros tenha se dado em 1966<sup>298</sup>. A partir da portaria de criação do CECINE, caberia à Universidade Federal de Pernambuco, a articulação entre o poder público e a iniciativa privada, no sentido de solucionarem problemas regionais. Nos momentos posteriores, o CECINE estaria mais envolvido com capacitação de professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior, principalmente, nas áreas de Ciências e de Matemática, em aproximação com os currículos importados dos Estados Unidos, os “currículos Sputniks”, parecido com o caso citado no trabalho da Ivete. Por esse modelo, eram oferecidos *kits* de formação, de modo que os alunos-professores eram instigados a destituir de suas práticas e aderirem a dinâmicas de ensino voltadas para a experimentação. A intenção era formar futuros cientistas engajados com o projeto de modernização<sup>299</sup>.

Com o acordo MEC-USAID, os investimentos foram voltados para os CECINE, e muitos professores que atuavam nesses centros foram buscar formação no exterior, principalmente, nos EUA, no sentido de absorverem o ditos Currículos *Sputniks*. Esses professores retornariam ao país para disseminarem tal concepção curricular nos cursos de capacitação.

Nos anos 1970, o PREMEM<sup>300</sup> estava diretamente ligado ao CECINE, com a proposta de capacitação e oferta de cursos de aperfeiçoamento; de licenciatura experimental em serviço; cursos de licenciatura de curta duração. Grande parte dos materiais didáticos, utilizados nesse programa, foram produzidos a partir da proposta relacionada ao acordo MEC-USAID/CECINE.

Bruna – É interessante como o mesmo programa vai se desdobrando de modos diferentes: na cidade de Cuiabá- MT, foi criada a Escola Polivalente Santos Dumont, uma escola modelo, com o objetivo de formar pessoas para atuarem no mercado. Essa escola também recebeu o apoio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM. Além de subsidiar Escolas modelo, o PREMEM também oferecia apoio para a criação das Licenciaturas.

Ana Almeida – Como vocês comentaram, essa relação de acordo entre MEC/USAID é muito citada por pesquisadores. Tive contato com o texto de Arapiraca (1979), um estudo realizado na época de desenvolvimento desses programas citados. Arapiraca problematizou o processo de produção MEC/USAID no Brasil e denunciou a produção de uma escola focada na motivação para o crescimento, como fábrica de necessidades de interesses dominantes, voltadas para a produção de capital, apontando que a educação estaria com forte papel na implementação de ideologias externas. Naquele momento estaria em construção a ideia de uma escola baseada na competição, nas produções imediatas e na profissionalização. Esse modelo destituiria o indivíduo de perceber-se como parte do processo histórico, criando certa dicotomia, que tenho interpretado como um modo de destituir os sentidos, focando na racionalidade, como proposta de objetivar pessoas prontas e acabadas, para atuarem com competência no mercado.

Na ilusão da modernização, o Brasil se submeteria a interferências externas com projetos educacionais gerenciados por entidades estrangeiras. O próprio objetivo do PREMÉM parece denunciar tais expectativas. Nesse acordo, uma instituição de San Diego seria contratada para oferecer consultoria junto às secretarias brasileiras, para gerenciar a reforma do ensino secundário, cujas ações formativas dos multiplicadores, iniciaram no ano de 1968. Nesse contexto, pelo PREMÉM, foram criados 12 programas de treinamento de curta duração, e um de longa duração, que abrangia os cursos de Mestrado e Doutorado<sup>301</sup>.

Marcelo – Essas informações lembram-me do PREMÉN<sup>302</sup> uma versão reformulada, que ampliou a proposta do PREMÉM, e participava, também, nos cursos de formação continuada. Dessa forma, o PREMÉN esteve na organização de cursos de formação em diferentes níveis, inclusive, na criação de cursos de licenciatura e pós-graduação.

Lembro-me que destaquei em minha pesquisa, a participação e apoio de técnicos norte-americanos, outro traço da parceria MEC-USAID que, além de marcada pela racionalização de recursos, nem sempre é estabelecida juridicamente em relação ao nível superior.

O próprio Centro de Ensino de Ciências do Nordeste – CECINE, criado na época, foi um programa que recebeu recursos americanos pela Fundação *Rockefeller*, uma organização que, entre outras questões, contribuía com a educação de países estrangeiros.

Ana Almeida - Se me permitem, vou convidar a Lucieli<sup>303</sup>, que encontrei nos corredores, durante o intervalo, e tomei a liberdade de chamá-la para participar dessa reunião. Lucieli discutiu Intercâmbios de Acadêmicos Matemáticos entre EUA e Brasil,<sup>304</sup> na pesquisa de doutorado. Na

leitura do seu trabalho, entendi que **O Programa da Fundação Rockefeller foi criado em um momento de expansão da ciência, com fortes influências externas, tendo interferências, principalmente, no campo da saúde, mas, também, da Educação, nesse caso, da Educação Matemática.**

Por favor, Lucieli.

Lucieli – Ana, como conversamos ontem, no intervalo, trouxe algumas anotações para dialogar com vocês. Bom, nos primeiros movimentos de internacionalização da Matemática, foram criados três programas principais: a Fundação Rockefeller, criada em - 1913, o **Programa da Fundação Guggenheim** - 1925 e o **Programa da Comissão Fulbright** - 1946. Entendo que, desde o início do século XIX, vem sendo constituído o projeto de internacionalização da Matemática, sendo que, no Brasil, houve um esforço de estudantes da comunidade matemática entre os anos de 1940 e 1950, no sentido de participar e alterar a organização da matemática praticada no país, a fim de atingir um patamar internacional e contribuir na internacionalização, sendo aceito no projeto global.

Com a aproximação da Segunda Guerra, o governo de Roosevelt<sup>305</sup>, então presidente dos EUA desenvolveram a política da “boa vizinhança”<sup>306</sup>, principalmente com os países da América Latina.

Por meio dessa política, ocorreu *a intervenção em assuntos políticos na América Latina e pela defesa em comum contra as ameaças estrangeiras aos interesses das Américas do Norte, Central e do Sul. A globalização aconteceria em diversas dimensões, inclusive nos aspectos científicos, pois, nesse período, alguns cientistas estadunidenses abraçaram a visão de Roosevelt sobre a participação e cooperação intelectual interamericana, já que a ciência e a tecnologia também eram vistas pelos estrategistas estadunidenses como componentes essenciais para os interesses dos EUA se fazerem presentes nos países da América.*<sup>307</sup>

Entre 1943-1944, cientistas da *American Mathematical Society* - AMS buscavam ampliar a *visibilidade aos matemáticos estadunidenses que se dedicavam aos problemas específicos de Matemática, aplicados aos tempos de guerra, sem deixar de se dedicar à manutenção e reforço dos contatos matemáticos internacionais*<sup>308</sup>. *É importante ressaltar que o projeto de internacionalização envolveu não apenas as relações entre os EUA e a América Latina, sendo que a colaboração internacional envolveu mais países, como a Polônia e a França, entre outros.*

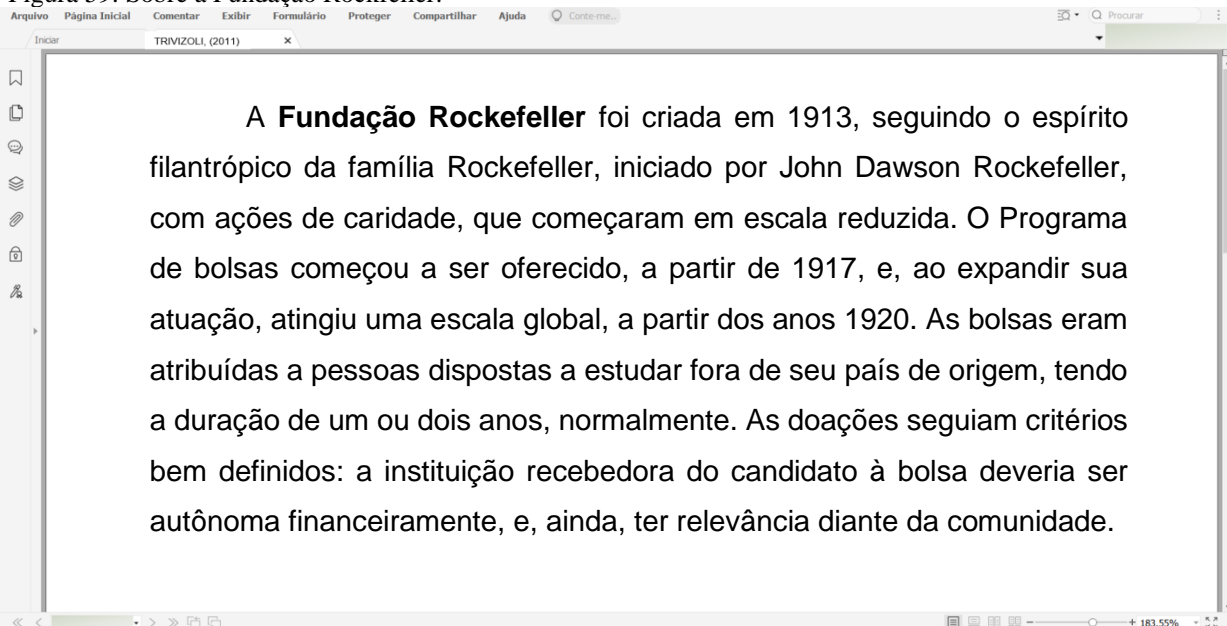


Entre as décadas de 1940 e 1950, no período pós-guerra, a AMS reforçou novamente as relações no projeto de Internacionalização, quando foi organizado o Congresso Internacional de Matemáticos, e, assim, os EUA puderam retomar as atividades da *International Mathematical Union - IMU*<sup>309</sup>. Nessa época, Marshall Stone, presidente da AMS, passou uma temporada no Brasil, no Departamento de Matemática do estado do Rio de Janeiro, e proferiu um curso intitulado Anéis de Funções Contínuas Stone, avançando no projeto de conquista dos países, na retomada IMU. Como parte das estratégias, havia o *estímulo de fundações privadas, as relações científicas nas Américas foram promovidas no final da década de 1930 e na década de 1940*.

*Lembrando que, até o início do século XX, o ensino superior, em nosso país, possuía um caráter profissionalizante, não sendo direcionado às pesquisas. O desenvolvimento das investigações, na área de Matemática, – como também o ensino de Matemática no país – teve contribuições de professores estrangeiros que vieram trabalhar no Brasil.*<sup>310</sup>

*Assim, a presença estadunidense no Brasil também se deu de forma seletiva e em conjunto com parcerias com fundações privadas, que mantiveram um programa de bolsas para jovens intelectuais latino-americanos, em universidades estadunidenses, no caso dessas fundações*<sup>311</sup>.

Figura 59: Sobre a Fundação Rockefeller.



Fonte: A autora<sup>312</sup>

Ana Almeida - Obrigada Lucieli.

Em uma passagem pela *internet*, nas páginas desses programas, notei que parecem ter resistido ao tempo, com algumas alterações nas propostas, mas permanecem com políticas de assistência em diversos países. Conforme dados disponíveis no *site The Rockefeller Foundation*<sup>313</sup>, a Fundação Rockefeller continua oferecendo bolsas para capacitar profissionais, aparentemente, com foco maior nos sistemas de saúde. Uma das metas, com essas ações, seria prevenir 6 milhões de mortes, em 10 países, até 2030.

Já o Programa *Fulbright Brasil*, atualmente, é liderado pelo governo dos Estados Unidos, envolve mais de 160 países em todo o mundo, oferece bolsas para estudantes, acadêmicos, artistas, cientistas, professores e profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Até o ano de 2020, o *site* do programa já contava com 2349 Candidatos, 4923 bolsas concedidas para brasileiros entre 1957 e 2020, 3347 bolsas concedidas para americanos entre 1957 e 2020, bem como 387416 bolsas concedidas no mundo entre 1949 e 2016.

No que tange à **Fundação Guggenheim**, sob missão para criar e disseminar conhecimento contra a violência, ela concede bolsas de pesquisa para apoiar acadêmicos que se dedicam às questões urgentes de violência nos Estados Unidos e em todo o mundo. Da mesma forma, incentivam pesquisas originais, publicam pesquisas relevantes e relatórios de políticas. Realizam conferências, seminários de pesquisa sobre temas de violência, sendo grande parte em colaboração com colegas da academia, filantropia e sociedade civil.<sup>314</sup>

A Fundação *Rockefeller*<sup>315</sup> parece que se configurou como uma instituição que influenciou o Brasil em diversas áreas, no contexto dos estudos científicos, e, principalmente, nas áreas da saúde e na formação humana, sendo provedora de diversos projetos no país, promovendo ações que variavam, com apoio desde o contexto institucional à implementação de atividades científicas, entre outros.

Marcelo – Com o auxílio de recursos como esses, o CECINE teve papel relevante na formação de professores em larga escala, pois formava multiplicadores de diferentes estados, que ofereciam formações relacionadas à Matemática Moderna, nos locais de origem. Tais formações buscavam a melhoria da *qualificação de professores do ensino básico, sobretudo, da rede pública*<sup>316</sup>.

Ana Almeida - Como foi mencionado, a Reforma tinha fortes ligações com os objetivos do governo militar. Uma questão interessante para reflexão seria: Que relações podemos identificar entre os acordos com países europeus, a gestão do regime militar e a busca pelo desenvolvimento

e progresso<sup>317</sup>, no momento de constituição dos primeiros cursos Superiores de formação de professores?

- Sabemos que a influência militar ocorreu não apenas na época do Ato Institucional n. 5 - AI-5<sup>318</sup> - entre 1964 e 1978. Salvo as divergências históricas sobre os períodos anteriores ao Regime Militar, o país já era atravessado pelo poder militar desde a época do Tenentismo<sup>319</sup>. Após a década de 1940, com os sucessivos acordos com a Europa Ocidental, o Brasil vem sendo moldado nas influências das forças militares, ora no poder, ora na oposição, mas vemos vestígios de estratégias Militares, sob as influências externas, em diferentes momentos da história.

- Sendo assim, *a presença do militarismo nos destinos políticos do Brasil é uma marca registrada desde o século XIX. No século XX com a eleição direta de Hermes da Fonseca e Eurico Gaspar Dutra consolidando forças de maneira autoritária com os cinco presidentes militares, durante a ditadura, entre 1964 e 1985; e, agora, no século XXI, volta a aparecer espectros desse movimento com a eleição de 2018, quando o capitão da reserva, Jair Bolsonaro, foi eleito o décimo presidente militar do Brasil, sendo o terceiro escolhido pelo voto popular.*<sup>320</sup>

- Essa imposição Ocidental foi denunciada sobre as outras nações em outros lugares do mundo e em contextos diferentes. Aimé Cézaire, nos anos 1950, desenvolveu sua crítica sobre o discurso do colonizador e o modo como o Ocidente foi constituindo sua superioridade com o passar dos anos, com a contribuição de grandes nomes da ciência, da filosofia e da psicologia, destituindo o conhecimento das outras nações. Assim o colonialismo deu conta de expropriar homens de suas crenças, *desarraigados de seus deuses, de sua terra, de seus costumes, de sua vida, da dança, da sabedoria*<sup>321</sup>.

- Uma observação importante nesse sentido, na mesa do evento, foi a de Ramon Grosfogel, quando ressaltou que as *múltiplas e heterogêneas estruturas globais implantadas durante um período de 450 anos não se evaporaram, juntamente com a descolonização jurídico-política da periferia ao longo dos últimos 50 anos. Continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”*. Assim migramos do período do *“colonialismo global”* o da *“colonialidade global”*<sup>322</sup>

- Em uma vertente de sobreposição dos saberes europeus, em continuidade ao colonialismo, é que se constitui a colonialidade, sob a qual *os colonizadores impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significados*<sup>323</sup>. Assim, a colonialidade do saber perpassa as vias de produção do conhecimento.

- Nesse sentido, os programas e projetos educacionais configuram peças importantes, nessa

construção de modelos, que ocorrem de forma sutil, como acordos externos, como esse MEC-USAID, que foram, naturalmente, inseridos nos interstícios dos processos de formação. Por exemplo, essas questões que estamos discutindo, entre MEC-USAID, CECINE que, de certa forma, está também ligada à criação de escolas polivalentes para formar professores polivalentes. Lembrando que essas questões ocorreram em épocas de autoritarismo, em momentos em que ideologias externas cercavam as políticas brasileiras. Evidências dos pesquisadores sobre as Escolas polivalentes, criadas no âmbito do regime militar, parecem parte de um movimento para estabelecer novos padrões, na perspectiva de um modelo educacional tecnicista com base na relação Brasil - Estados Unidos.

- Bruna, eu lembro de ter lido, no seu trabalho, sobre certa opressão que ocorria sobre os professores, nessa época.

Bruna – Ana, eu diria que a *educação sofreu reflexos do regime militar vigente na época, apresentada pela ideologia dominante como um meio neutro, desprovido de ideologia, e impunha a todas as classes sociais a visão de mundo da classe dominante, seus valores, sua conduta*<sup>324</sup>.

Em Cuiabá-MT, ocorreu a Criação da Universidade Federal de Mato Grosso, em 10 de dezembro de 1970, por meio da Lei número 5.647, integrada ao Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá e a Faculdade de Direito. Nas cercanias do Regime Militar, havia um momento crítico de reivindicações internas da nova UFMT, por parte dos professores integrantes da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso – ADUFMAT. *Muitos professores foram demitidos, não se podia falar tudo o que se pensava, era necessário cuidado ao expor a opinião, principalmente, se tratando de educação e política, pois, dependendo do que se dizia, se corria o risco de ser preso*<sup>325</sup>.

Natalia – Esses esforços, por vezes, escapam aos documentos e legislações, pelo fato de se relacionarem com outras linhas de força que operam no *locus* de formação. Por exemplo, na cidade de Paranaíba – MS, ainda, em 2016, época da minha pesquisa de mestrado, os entrevistados ainda sofriam represálias, eram demitidos ou contratados por influências de representantes de partidos políticos, uma prática de subversão e medo, que cercava os professores, desde a época da divisão do estado, na década de 1970. A partir das narrativas, percebemos que tal prática afetou muitos professores por indicação, independente da formação, o que acabou afetando a qualidade do ensino local.

Ana Almeida – As marcas do regime militar, que ecoam nas narrativas evidenciadas pelos pesquisadores, lembram o que Orlandi (2007) demarca como processos de silenciamento que permeiam as produções discursivas, principalmente, nos contextos de produção de conhecimento.

Assim, o processo de silenciamento difere do silêncio em si, pois constitui mecanismos de produção de sentidos silenciados com os quais aprendemos a identificar o não-dito que também difere do "implícito" e está presente nos interstícios das vivências. A intenção não é trazer uma discussão sobre a análise do discurso, que inspirou Orlandi a pensar no processo de produção do silêncio. Apenas gostaria de trazer para essa conversa a reflexão sobre os modos de produção de afetos, que cria as diferenças e produz esse "um" imaginário que indica modos de existências em relação ao múltiplo<sup>326</sup>. Constantemente as narrativas dos entrevistados comprovavam a necessidade de calar, de silenciar, no contexto autoritário de tal regime.

*[De improviso, Déa se levanta, vai para a frente da sala, e recita com voz marcante, forte...]*



Déa – Essa era mesmo a época do silêncio,  
O regime militar estava na vigência. República do Brasil,  
Olhar atento, divisas,  
Tempo de gente cortada,  
Silêncio, boca gelada,  
Sentidos aguçados, espiões à espreita<sup>327</sup>.



*[Ficamos todos em silêncio por um momento, Déa retorna calmamente, reinicia sua fala.]*

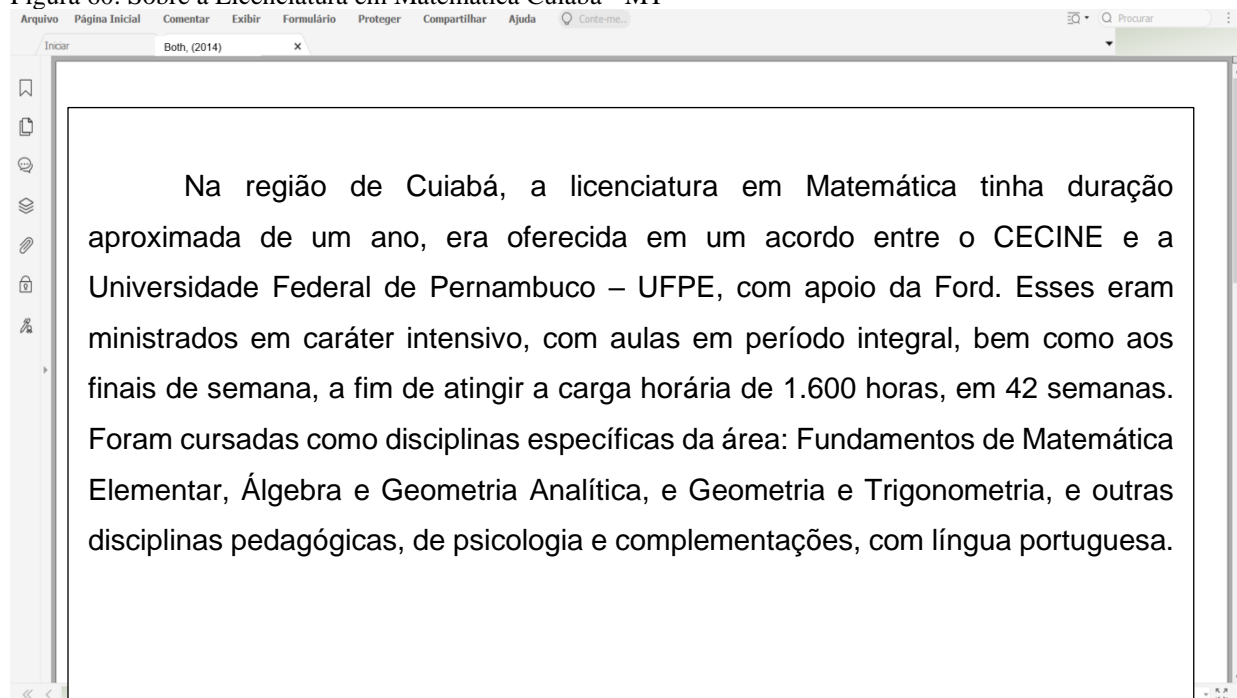
Déa – No contexto dessas opressões, as reformas educacionais daquele momento estavam diretamente ligadas à economia e afetaram a profissão docente, com a redução do prestígio, de poder aquisitivo, entre outras questões, que podem ter provocado a perda do respeito e a falta de interesse pela profissão. No Maranhão, nessa época, os cursos de Matemática formavam Matemáticos, enquanto a CADES formava os professores que ensinavam as crianças na escola. Ou os professores de outras áreas desenvolviam essa função.

Ana Almeida – Uma coisa que fiquei pensando, Déa, é como essas relações de autoritarismo aparecem mais nas falas do que nos documentos. Em alguns casos, os documentos encobrem esses movimentos. Por exemplo, na década de 1970, foi publicado pelo MEC um material intitulado “A política e o I Plano Setorial de Educação e Cultura”, que, entre outros objetivos, almejava inserir o Brasil na categoria de país desenvolvido<sup>328</sup>. Entre as ações propostas, nesse plano para a época, constam a criação e manutenção de escolas polivalentes; o aperfeiçoamento e treinamento de professores para atuarem no ensino fundamental e normal, reformulação de currículos, entre outros. Esse documento também remete ao PREMEN, citado como plano estratégico, na produção de cursos de formação, nos trabalhos de doutorado do Marcelo,<sup>329</sup> e no trabalho de mestrado do Fernando<sup>330</sup>. Nesse sentido, a direção da educação parece continuar, na busca pelo desenvolvimento, alterando os discursos e programas de formação emergencial.

É notável que esses programas exercem tentativas de colonização, com uma das vias de manutenção do capital, que são alterados, em suas estratégias políticas regionais de acordo com demandas locais, mas que permanecem no contexto da formação de professores, às vezes, com nenhuma ou pequenas alterações. Os Centros de Ensino parecem ter contribuído com a implementação do pensamento global, nos contextos regionais, pelas vias da produção de conhecimento.

Bruna – Ana, vejo que, além dessas mudanças e adequações dos programas de assistências, variam também as parcerias, de apoio, quase sempre externas. Por favor, mostre aquela parte da minha dissertação, que combinamos apresentar para o grupo sobre a Licenciatura curta, que aconteceu em Cuiabá- MT.

Figura 60: Sobre a Licenciatura em Matemática Cuiabá - MT



Fonte: Produzido a partir de Both (2014).

Os diplomas dessas licenciaturas em Matemática e Ciências foram concedidos pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Fernando – Só uma observação, é que, além dessas questões relacionadas ao conhecimento científico, o PREMEN também influenciava na formação de líderes, com as ideias de inovação e aproveitamento de experiências, vindas das práticas em sala de aula. Assim, os processos dos cursos se relacionavam, de certa forma, com os objetivos do acordo MEC-USAID implantando novos padrões educacionais.

Ana Almeida – Quanto ao apoio da Ford, que você mencionou, Bruna, podemos destacar que, desde os anos de 1960, havia um acordo de Cooperação entre o CECINE e a universidade, com subsídios da Fundação Ford, cuja assistência técnica internacional era oferecida mediante retorno, priorizando cursos voltados à educação e ao treinamento, em diferentes níveis, sendo a adesão de livre escolha do país beneficiado.

Carla - Essas manobras e programas políticos fortaleciam a busca pelo desenvolvimento que contribuiu para outras mudanças no contexto educacional, embora, na prática, conduzido de formas diferentes, de acordo com as específicas. Por exemplo, na época em que a questão desenvolvimentista se movimentava fortemente no país, havia, em paralelo, certo regime de

autoritarismo. No estado de Mato Grosso Uno, as imposições das perspectivas do regime militar que estavam comentando há pouco, corroboraram para implementações de políticas que embasaram as reformas de 1968 e de 1971, provocaram alterações, contribuindo para a construção da necessidade de “nova categoria docente” para a profissão. Percebi essas tendências nas narrativas dos meus entrevistados, quando tratavam da formação de professores de Matemática, nos anos de 1970, em Mato Grosso do Sul.

Marcelo – Notei essas influências políticas, também, nos processos de formação de professores do Rio Grande do Norte com os ditos “padrinhos”, que indicavam amigos para atuarem no magistério, principalmente, nas regiões periféricas, fortalecendo as condições precárias e favorecendo a marginalidade.

Carla – Os entrevistados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul também evidenciaram diferenças político-partidárias na década de 1970, que constituíam as duas partes que permearam a divisão do estado de Mato Grosso. Tal disputa provocou mudanças na mobilização de professores.

Natália - Acredito que as relações de poder e dominância de lideranças políticas, no contexto da divisão do antigo estado Mato Grosso UNO, coagiam alguns professores, ditavam as regras dentro das escolas, uma vez que aqueles que não se adequassem seriam excluídos.

Marcelo – Seguindo essa relação com o Regime Militar, acredito que o golpe de 1964 representou a aliança entre a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, latifundiários, intelectuais tecnocratas e militares<sup>331</sup>.

Déa – Como foi dito, as marcas do militarismo perduraram nas décadas seguintes. Pouco depois do Golpe Militar, o MEC firma acordo com a USAID – *United States Agency for International Development*, acordo MEC/USAID. *O programa previa, entre outros itens, a construção e equipamento de escolas primárias, de escolas normais e centros de treinamento, além de formação e treinamento de professores primários e de educação de adultos*<sup>332</sup>.

Ana Almeida – Nesse sentido, o texto *A coleção de arquivos americanos sobre o Brasil*<sup>333</sup> mostra que o país passou por um período de isolamento, sendo ignorado por potências Europeias, principalmente, os EUA, no período que coincidiu com a gestão de Getúlio Vargas. A aproximação ocorreria no período pós Guerra, marcando alianças no contexto das ideologias militares, uma das primeiras investidas no processo de americanização.

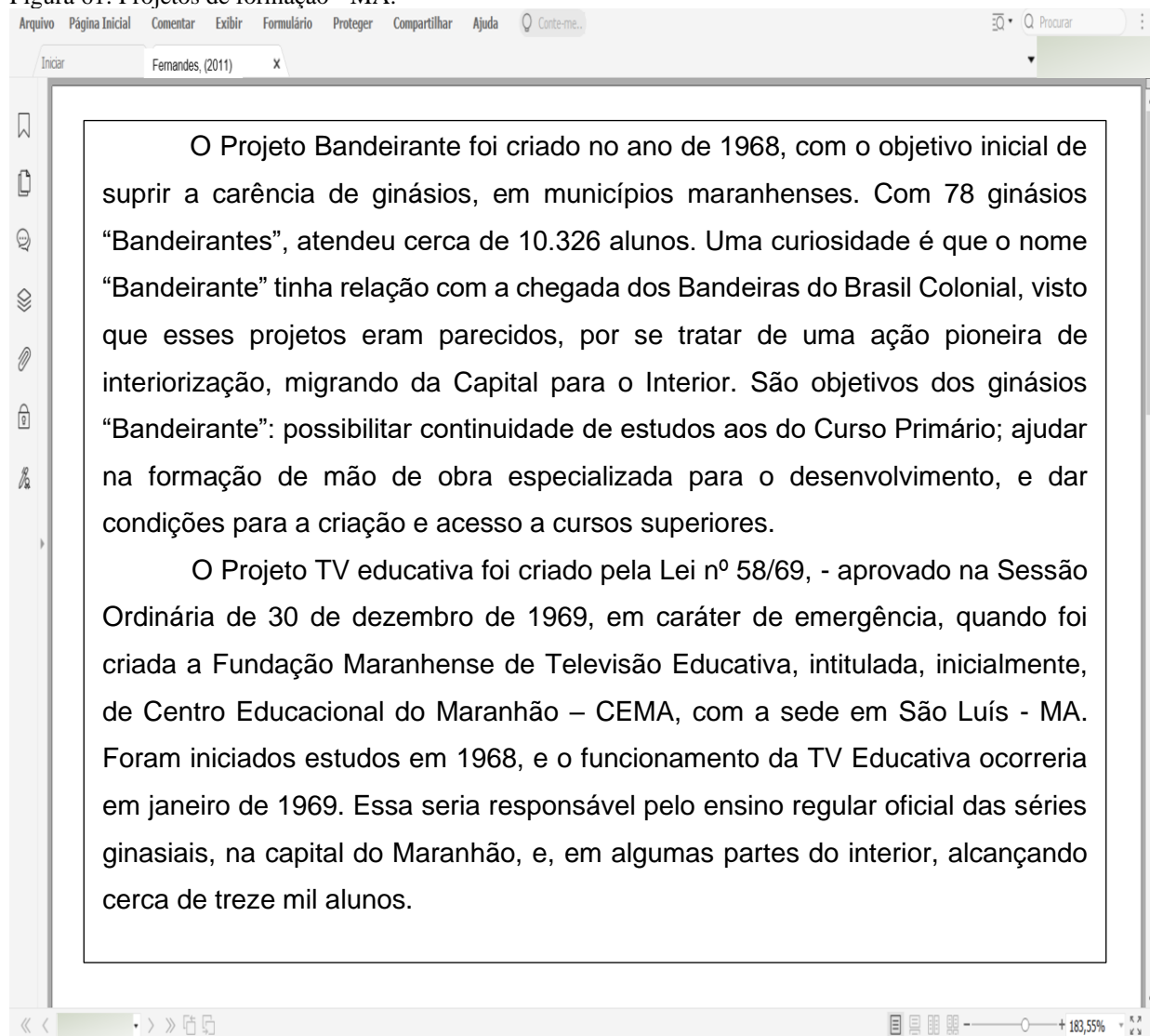
Bruna – Essas questões reverberavam na Educação. Na década de 1960, várias determinações políticas interferiram no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, tanto



pela busca da modernização do ensino quanto pelas imposições e restrições impostas pelo governo instalado pelo Golpe Militar de 1964. O processo de urbanização e a busca pela qualificação desencadearam a necessária expansão do ensino básico, implicando, também, o aumento da demanda do ensino superior<sup>334</sup>.

Déa – Acredito que essa preocupação com o desenvolvimento passa por vários momentos históricos com configurações diferentes, nos anos 1950, e início dos anos 1960, o discurso político, encontrava-se subjugado aos ditames do nacional-desenvolvimentismo. - Ana, você pode apresentar o meu trabalho naquela parte sobre os projetos, por favor? A partir da década de 1960, essas ideias ganharam força, e foram internalizadas, na política e na economia, afetando o contexto educacional. No Estado do Maranhão, evidenciamos a criação de programas como Televisão Educativa, os Projetos Bandeirante e João-de-Barro, projetos constituídos frente à decadência educacional.

Figura 61: Projetos de formação - MA:



Fonte: A autora, a partir de Fernandes (2011)<sup>335</sup>.

O Programa ainda desenvolveria atividades nas mais diversas áreas do setor educacional; ministraria o ensino de segundo grau, em cursos regulares ou de madureza, ensino primário complementar, em apoio ao sistema educacional do Estado. Desenvolvendo um papel relevante para a Educação naquela Região.

Só para contextualizar, Madureza era o nome do curso de Educação de Jovens e Adultos, – e, também, do exame final de aprovação do curso, – que ministrava disciplinas dos cursos Ginásio e Colegial. Os exames Madureza Ginásial e Madureza Colegial podiam ser acessados por pessoas maiores de 16 e 19 anos, respectivamente, garantidos na Lei n. 4024/61.

Ana Almeida – Déa, entre essas formações, o interessante é que o projeto TV Escola parece ter sido bem significativo, ao ponto de ser divulgado pelo Ministro das Relações Exteriores, da época António F. Azeredo da Silveira, por ocasião da assinatura do Convênio com a Fundação Padre Anchieta no Palácio Itamaraty de Brasília, em 9 de julho de 1975, com a participação dos Ministérios da Educação e Cultura e das Comunicações, e da Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. O acordo previa a cooperação do Itamaraty, para que a Rádio e TV Educativa, da Fundação Padre Anchieta pudesse celebrar outros acordos operacionais com emissoras de rádio e televisão estrangeiras, que proporcionassem os intercâmbios culturais e científicos, bem como a organização de estágios de aperfeiçoamento de pessoal das emissoras de rádio e de televisão contratantes<sup>336</sup>.

Já o projeto “João de Barro”, criado na Visão de José Sarney, é uma das propostas educacionais desenvolvidas no Governo José Sarney, época do Regime Militar, pela Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, visando incluir a população rural no processo de desenvolvimento socioeconômico. Tinha, ainda, como propósito, alcançar a participação das Comunidades Rurais, para sanar problemas educacionais, com a criação de uma escola rural na Região. O projeto aconteceu de modo experimental, nos municípios de Itapecuru, Vargem Grande e Chapadinha<sup>337</sup>.

*[Nesse momento, Thiago<sup>338</sup> que participava da reunião, naquele dia pediu a palavra, lembrando que desenvolveu a pesquisa sobre um programa semelhante ao Projeto Minerva no estudo de Doutorado].*

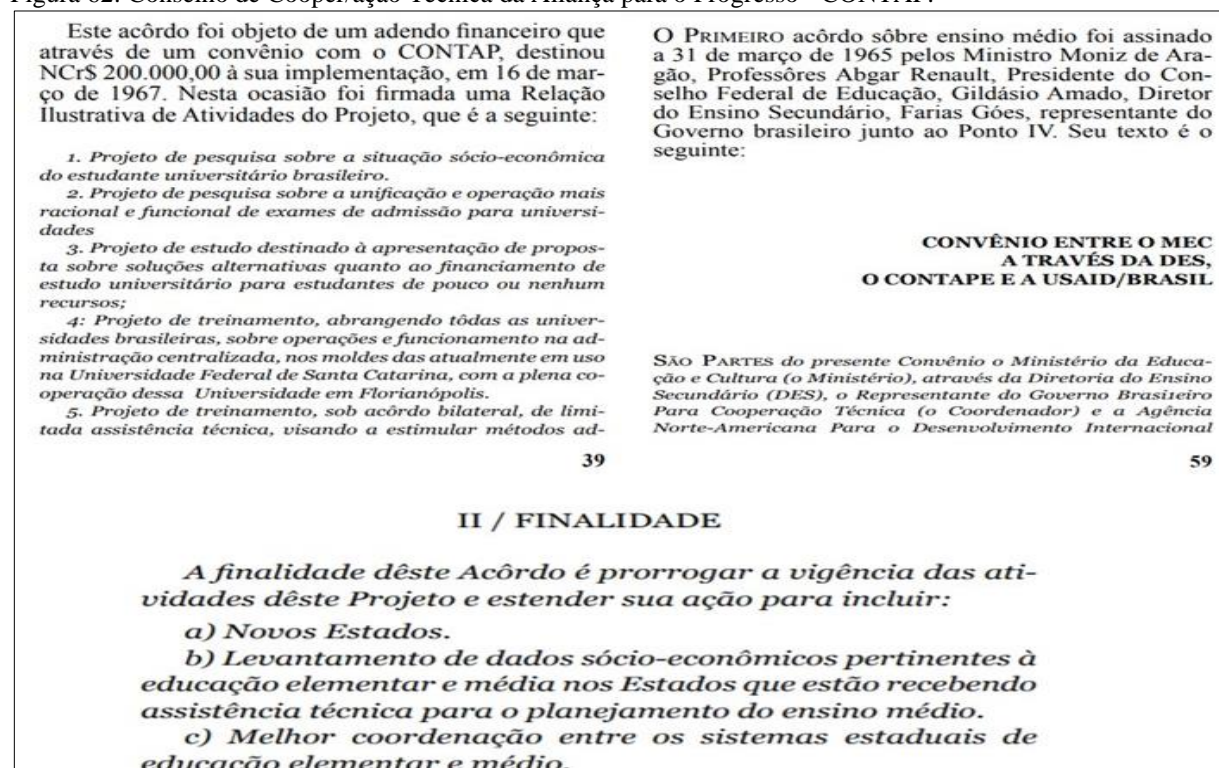
Thiago – Dea, diante dessas informações, achei importante comentar sobre o meu estudo de doutorado<sup>339</sup> quando tivemos acesso a um Curso Supletivo de Primeiro e Segundo Grau (hoje equivalente à segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) que funcionou nas décadas de 1970 e 1980, com abrangência nacional, veiculado pelo rádio, após a Hora do Brasil<sup>340</sup>, Programa jornalístico de rádio criado em 1935 pelo Governo Federal. Aquela formação atendeu aproximadamente 200 mil alunos cadastrados, além dos não cadastrados, que acompanhavam livremente as aulas. Foi financiado pelo Governo Federal e produzido pelo Serviço de Rádio Educativo (SRE<sup>341</sup>), nas dependências da Rádio MEC do Rio de Janeiro. A Rádio MEC do Rio de Janeiro é herdeira da primeira rádio do Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada no início da década de 1920 por Edgard Roquette-Pinto, Henrique Morize e mais uma série de cientistas e acadêmicos da época. Após alguns anos, frente à impossibilidade de concorrência com as rádios comerciais, já abertas à propaganda, Roquette-Pinto viu-se obrigado a passar a rádio

para o Governo Federal (MEC) para não a ver fechar as portas. Nascia, então, a Rádio Ministério da Educação, ou como se popularizou posteriormente, a Rádio MEC.

Carla – Nessa época dos 1970 temos a intervenção do USAID, a partir de 1974 ocorre o aumento na proporção de verbas destinadas às universidades privadas. Por conta de acordos como esse, são alteradas as leis, e, a partir das novas normativas, todo o Sistema Educacional começa a ser alterado na prática. Entre os acordos que foram fechados, alguns eram realizados em sigilo. O acordo Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, – CONTAP, foi um deles. O acordo MEC-CONTAP-USAID, que discutia e propunha o treinamento do quadro de professores do ensino de nível médio no Brasil, como mostra o trabalho do Marcelo, também, por exemplo. As exigências desse acordo corroboraram para as mudanças na legislação, criando vários programas educacionais, que, supomos, poderiam funcionar como forma de convencimento da população, e aplicação das novas normativas, os entrevistados citaram IBECC, na FUNBEC — Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências — e no CECISP — Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo; IBECC; CECISP. A Fundação Brasileira para a Educação, Ciência e Cultura, – FUNBECC, realizou treinamento com monitores, — que, em sua grande maioria, constituía-se em professores de 5ª a 8ª séries, — e, depois, os da 3ª e 4ª séries do 1º grau, conforme explicaram.

Ana Almeida – Vou acompanhar essa observação da Carla, e apresentar, no telão, algumas partes do livro de análise do Acordo MEC-USAID, intitulado *Beabá dos MEC-USAID*, que mostra detalhes desse projeto. No mesmo material, apresenta a finalidade do projeto CONTAP, este criado pelo Decreto nº. 56.979, de 1º de outubro de 1965. O próprio documento orienta que o acordo MEC-USAID é uma espiral que leva a novos acordos, transferindo mais encargos à USAID.

Figura 62: Conselho de Cooper/ação Técnica da Aliança para o Progresso - CONTAP.

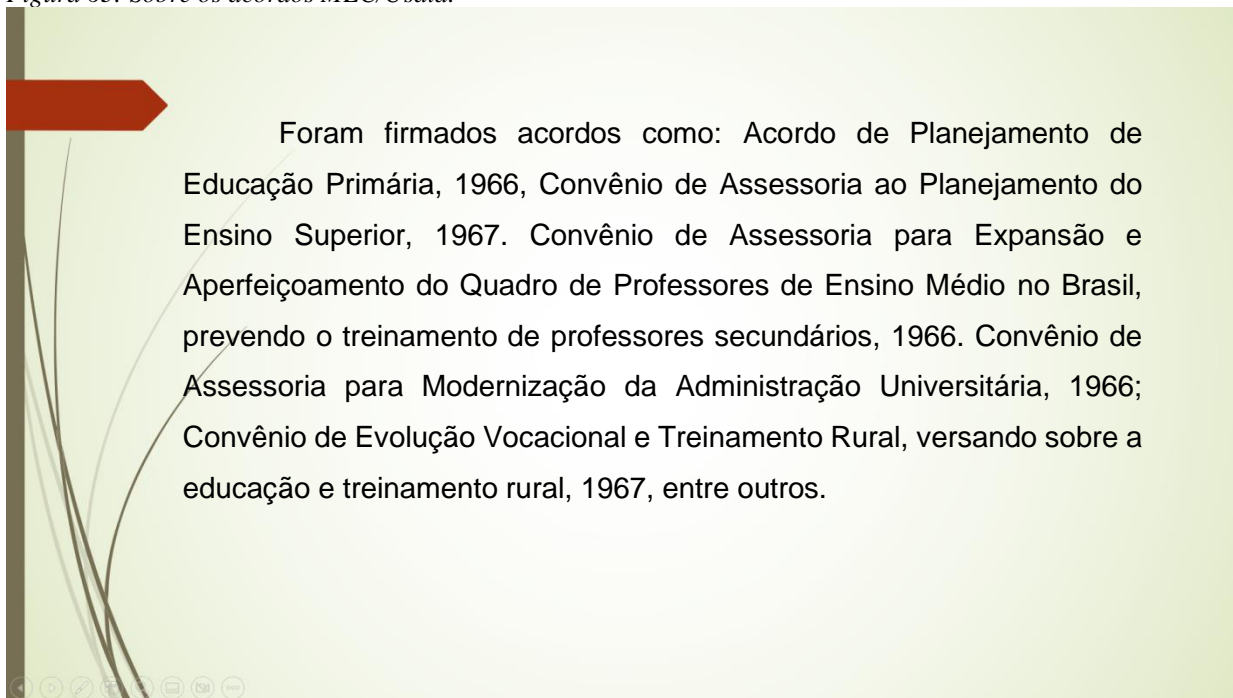


Fonte: O Beabá dos MEC-USAID<sup>342</sup>.

Marcelo - Esses acordos do MEC com a USAID, envolvendo US\$ 15 milhões, favoreceram a chamada “indústria da educação”, e ficaram conhecidos, principalmente, pela existência de diversos convênios sigilosos, que só vieram a se tornar públicos em 1966, como o acordo com o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança, para o Progresso - CONTAP. O MEC-CONTAP-USAID previa assessoria para a expansão e o treinamento do quadro de professores do ensino de nível médio no Brasil<sup>343</sup>. Entre esses acordos, alguns estudos remetem à estruturação da LDB, de 1971, que estaria ligada, de maneira sutil, a esse movimento de introdução do pensamento norte-americano, como discutimos há pouco, tendo como uma das vias, os livros didáticos, os programas de formação, como o GEEM, os princípios do MMM, como formas naturalizadas de moldar e conduzir a sociedade brasileira, pelas vias da educação<sup>344</sup>.

Durante a fala do Marcelo, apresentei um *slide* com inúmeros convênios firmados pelo Brasil, para refletirmos sobre o reflexo dessas aberturas à exploração externa no país.

Figura 63: Sobre os acordos MEC/Usaid.



Fonte: a autora<sup>345</sup>.

Para reforçar a discussão achei prudente apresentar um quadro que construí a partir dos estudos de Romanelli (2014), onde analisou os movimentos dos acordos MEC/Usaid, que seguem as estratégias da *Agency for International Development – AID*.<sup>346</sup>

**Quadro 2: Trajetória de construção dos acordos brasileiros com a Usaid.**

Acordos entre a SAID e Brasil			
26/06/1964	Acordo MEC-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aperfeiçoamento do Ensino Primário.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos</li></ul>
31/03/1965	Acordo MEC-Contap23-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Melhoria do ensino médio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• assessoria técnica americana para o planejamento do ensino,</li><li>• treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos</li></ul>
29/12/1965	Acordo MEC-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Continuidade e suplementação do primeiro programa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subsidiar ações com recursos e pessoal sendo o primeiro acordo para o ensino primário</li></ul>
05/05/1966	Acordo do Ministério da Agricultura – Contap-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação Técnica</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• treinamento de técnicos rurais.</li></ul>
24/06/1966	Acordo MEC-Contap-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil.</li></ul>
30/06/1966	Acordo MEC-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assessoria para a Modernização da Adm Administração Universitária</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O acordo foi revisado após reação da população.</li></ul>
30/12/1966	Acordo MEC-Inep-Contap-Usaid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboração de planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior;</li><li>• Assessoria americana e treinamento de brasileiros.</li></ul>

30/12/1966	Acordo MEC- Sudene-Contap- Usaid	•Centro de Esino	•Criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco
06/01/1967	Acordo MEC- Snel24-Usaid	•Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais.	• Oferecer 51 milhões de livros às escolas no prazo de 3 anos • Execução das ações - MEC e ao Snel • Controle, produção de livros e outros materiais – Técnicos da USAID.
27/11/1967	Acordo MEC- Contap-Usaid	•cooperação para a continuidade	• orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais
1969	Acordo MEC- Usaid	•Reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades	• Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969 Obs: Houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu.
17/01/1968	Acordo MEC- Usaid	• Continuidade e complementação – Ensino Médio	reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais da Educação Básica.

Fonte: A autora<sup>347</sup>

- Com as informações dessa tabela, podemos perceber as inúmeras investidas e adequações do projeto MEC/Usaid na década de 1960. Essas negociações podem ter contribuído para a Usaid para permanecer no gerenciamento de projetos por longa data.

No contexto dessas manobras, vários mecanismos de manutenção foram criados para manter o projeto em funcionamento. Conforme foi dito, o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso" – CONTAP estava ligado aos acordos externos e aos diversos momentos de sua



história. Criado pelo Decreto nº 56979<sup>348</sup>, de 01/10/1965, o CONTAP foi destinado a obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica, bem como ajuda de capital, a eles relacionado. Este decreto autorizava o CONTAP a gerenciar valores advindos dos acordos externos, depositados no Banco Central da República, por intermédio do Fundo Geral de Agricultura e Indústria – FUNAGRI.

Uma informação importante relacionada a essa situação é que de acordo com esse decreto, o CONTAP foi presidido pelo Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica, com representantes da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE; do Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica e da Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso - COCAP.

Otázia – Ana, as informações da tabela nos situam sobre a amplitude dos acordos MEC/Usaid, mas vale lembrar que muitas questões estão naturalizadas no universo desses acordos constituídos em meio às táticas marcantes de manutenção da cooperação externas. Quase sempre são pautadas nos processos de desenvolvimento das economias em uma relação de dependência dos países favorecidos, preconizavam modificações na composição da demanda gerando a acumulação de capital e a busca a modernização tecnológica<sup>349</sup>. Esses projetos de cooperação foram/são viáveis quando o setor interno dos países “beneficiados” se predispõe, não apenas a aceitar os programas externos de reformulação, mas a trabalhar e responsabilizar - se por sua execução.

Ana Almeida – Nessa mesma linha de pensamento, vejo que a ajuda internacional para a educação brasileira foi/é cercada por acordos que, sequencialmente, foram abrangendo diferentes níveis da Educação; articula ações entre poderes internos e externos de modo a utilizar órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos valendo-se de análises parciais e tendenciosas sobre a realidade educacional brasileira e da crise do sistema para justificar a necessidade de apoio fortalecem a dependência e a criação das diferenças. Os colaboradores/financiadores oferecem parcerias, desenvolvem o treinamento de autoridades estaduais de educação. As autoridades locais concordam e executam as orientações e assessoramento de consultores, muitos deles norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino no interior dos estados para a correção dessas “deficiências”. Ao que

parece, os acordos da *Agency for International Development – AID*<sup>350</sup>. Seguem essas linhas de modo criterioso.

Lembrei aos colegas sobre a fala da mesa redonda em que Walter Mignolo<sup>351</sup>, participou por Web conferência, a partir da Universidade de Duke, nos Estados Unidos. Mignolo havia comentado sobre os modos como a colonialidade é disseminada de modo natural e como construção de um desejo que é operado na busca por fazer parte de algo maior, melhor, mais “evoluído” ou “civilizado”. Sugeri que poderíamos relacionar esses processos de produção dos acordos Usaid/Brasil e assim, evidenciarmos linhas de forças imersas nesses programas que contribuem com os processos de Colonialidade de poder.

- Podemos observar vestígios dessa organização no próprio site do Usaid Brasil, que embora leve o nome deste país, encontra-se produzido na Língua inglesa. O fato de termos uma plataforma com informações do Brasil, totalmente produzida em língua estrangeira, parece remeter à certa colonialidade do saber, sendo que as línguas dominantes são fortalecidas em detrimento das demais. Dessa forma, as subjetividades cerceadas pelas linguagens, limitam o entendimento e a participação daqueles que estão fora do grupo dos dominantes dessa língua.

- De acordo com informações do site, a equipe de Serviços de estatística da USAID recupera dados de suas fontes originais, “limpa-os” e os traz para um banco de Análise Internacional de Dados e Economia – IDEA. Em parceria com a USAID, a IDEA fornece fontes para direcionar pesquisas e ações, com mais de 10.000 séries de dados de mais de 100 fontes, com produção e apresentação de diferentes áreas conforme esses dados.

- Essa seleção de informações em dados estatísticos específicos de diferentes setores da sociedade, parece fazer parte da manutenção da dependência entre os países “beneficiados” e os que oferecem recursos. Desse modo, os acordos com esses programas de assistência são orientados por estratégias que manipulam os setores internos não apenas para aceitarem as propostas externas de reformulação do sistema educacional, mas também a trabalhar e responsabilizar - se por sua execução.<sup>352</sup>

Enquanto falava, abri um *slide* com tópicos apresentando as áreas de abrangência descritas no banco de dados *online* da Análise Internacional de Dados e Economia – IDEA<sup>353</sup>

Figura 64 Abrangência dos acordos MEC/Usaid.



Fonte: Produzido a partir de IDEA/Usaid Brasil<sup>354</sup>

Sobre o funcionamento da *Agency for International Development - AID; USAID e IDEA*, caberiam inúmeras pesquisas, a depender do interesse de estudo. A intenção aqui não consiste em analisar dados atuais sobre as relações Usai/Brasil. De acordo com o objetivo desta pesquisa, penso ser pertinente observar as linhas de força e dominação que atravessam o país por essas vias de dominação e dependência em torno do capital, uma relação que se estende desde a década de 1960.

Segundo informações do site da IDEA, *os dados em nível de país em oito setores e compara os dados de um país selecionado com sua região, grupo de renda ou com a média mundial. Os indicadores e setores no Painel do País foram escolhidos em colaboração com especialistas setoriais da USAID*<sup>355</sup>.

Já a página da *United States Agency for International Development, USAID*, explica que essa organização atua por mais de 50 anos em apoio ao Brasil. Hoje, a *USAID trabalha em estreita colaboração com o governo brasileiro e a sociedade civil, para construir soluções de desenvolvimento socioeconômico sustentável, bem como promover o engajamento do setor privado em soluções inovadoras para a conservação da biodiversidade na Amazônia*.<sup>356</sup>

Além da influência na criação e manutenção de várias das Universidades brasileiras, a USAID ofereceu assistência à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Criada em 1972 para combater a crise alimentar no Brasil, a EMBRAPA recebeu apoio da USAID para aumentar

sua capacidade de pesquisa e divulgação. Nos anos 1980, o apoio da USAID foi direcionado para questões ambientais, saúde e tráfico humano, bem como ao apoio na formação de jovens em situação de vulnerabilidade, com programas de orientação corporativa e estágio.

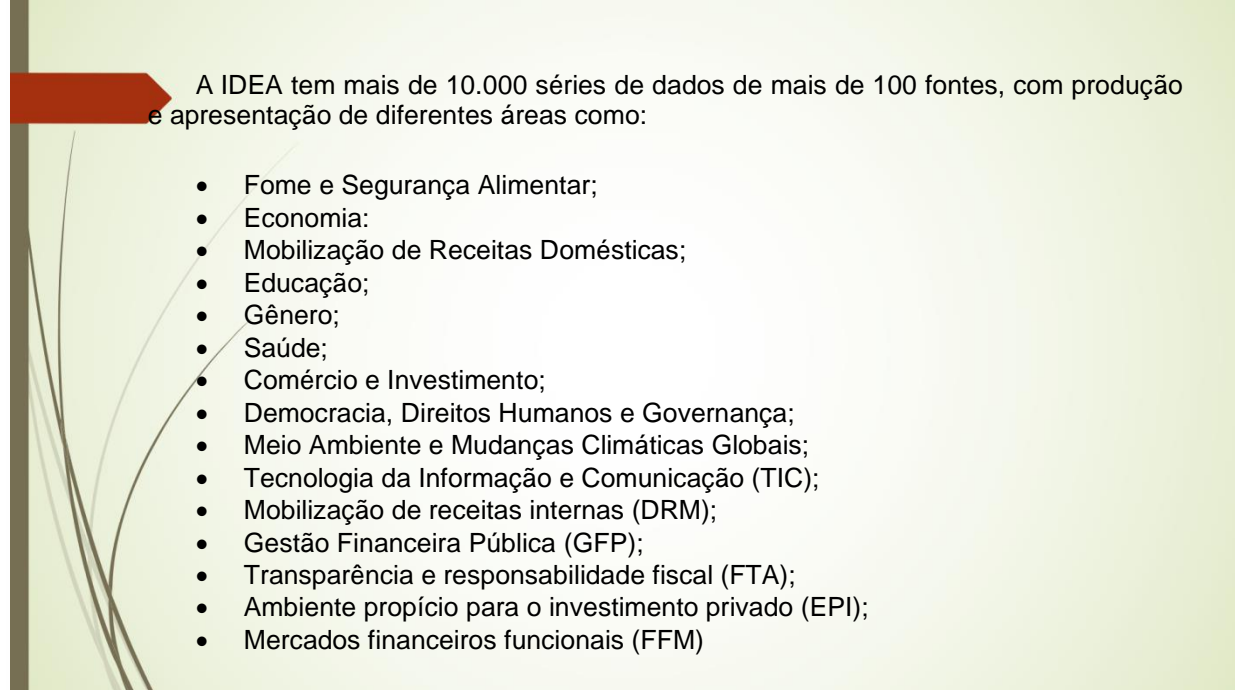
*Em 2011, os Estados Unidos e o Brasil fizeram uma parceria para implementar atividades de desenvolvimento e fornecer expertise em outros países. Esse novo papel de doador para o Brasil reconhece a ascensão econômica do país e o desejo de aplicar sua experiência doméstica na diminuição da pobreza e da fome e no aumento da participação das pessoas na sociedade. O então parceiro, Brasil, em 2014, assinou junto à USAID um acordo bilateral, com o Governo do Brasil para apoiar seus esforços de conservação da biodiversidade na Amazônia brasileira e promover a participação e o engajamento do setor privado, nas atividades de investimento social e econômico no Brasil.*<sup>357</sup> No final de 2017, foi criada a Plataforma Parceiros pela Amazônia - PPA, uma ação coletiva, empenhada em promover *novos modelos de desenvolvimento sustentável na Amazônia. Seu objetivo é desenvolver e identificar soluções tangíveis e inovadoras, para a conservação da biodiversidade e recursos naturais da Amazônia, assim como garantir a qualidade de vida das comunidades da região.*<sup>358</sup>

*Nessa vertente assistencialista, essas parcerias dão conta de propagar um sistema Global do capitalismo de modo natural. Como já disse Boaventura Santos, desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos do padrão mundial de poder, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento, que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza, e entre aquelas em relação a esta, em especial, a propriedade dos recursos de produção.*

Atualmente USAID, novamente, reconhece a emergência da crise econômica e política de países como Brasil , Colômbia , Equador e Peru . Assim, reforça justificativas para manutenção no Brasil e continua com programas de *apoio em regiões de enchente e desabamento. Em 2020, com surto de COVID-19 na América do Sul, a USAID também oferece subsídios para ações voltadas à saúde*<sup>359</sup>.

Resolvi apresentar uma tela com informações retiradas do site *International Data & Economic Analysis - IDEA*, da USAID Brasil.

Figura 65: Áreas de abrangência no banco de Análise Internacional de Dados e Economia – IDEA.



Fonte: A autora<sup>360</sup>

Lembrei-me, que, enquanto lia os trabalhos, encontrei várias citações sobre os acordos MEC/USAID, com o objetivo desta pesquisa havia decidido observar as linhas de força e dominação desse acordo que atravessam o país.

Comentei na sala sobre essas impressões que vinha construindo sobre o acordo MEC/USAI. Sobre o funcionamento da Agency for International Development – AID, USAID e IDEA, caberiam inúmeras pesquisas, a depender do interesse de estudo. *Os indicadores e setores no Painel do País foram escolhidos em colaboração com especialistas setoriais da USAID*<sup>361</sup>.

Otázia – quero enfatizar que esses acordos reverberaram mudanças radicais nas políticas educacionais e normativas que atacaram a educação com propostas em diferentes níveis. Foram firmadas parcerias como: Acordo de Planejamento de Educação Primária 1966, Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, 1967. Convênio de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, prevendo o treinamento de professores secundários, 1966. Convênio de Assessoria para Modernização da Administração Universitária, 1966; Convênio de Evolução Vocacional e Treinamento Rural, versando sobre a educação e treinamento rural, 1967<sup>362</sup>.

- Nessa época, evidenciamos em nossos estudos que após a lei 5.692/7,1 houve um achatamento nos salários, as condições de trabalho dos professores foram desvalorizadas e as escolas degradadas. Também houve uma descentralização do currículo, com a entrada do Planejamento por parte dos professores, a organização dos conteúdos que antes era publicada em diário oficial agora passava a ser organizada em cada estado, dando maior liberdade para o “professor”, sendo que os conteúdos ainda eram pré-determinados. Com a flexibilização do planejamento passaram, então, a existir guias e propostas estaduais. Antes nos guiávamos apenas pelos livros didáticos.

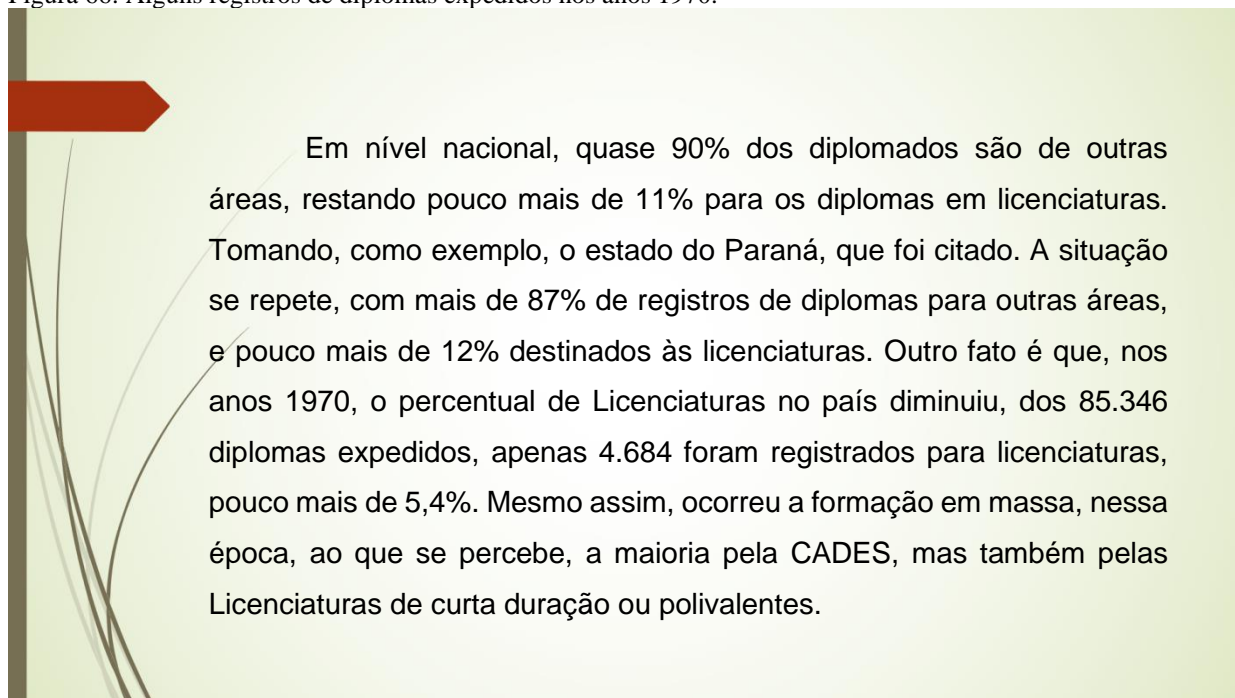
Jean – A onda de mudanças chegou ao estado do Paraná, de modo semelhante a outras regiões do país e teve as primeiras Escolas Normais na formação de professores nos anos de 1960.

Na época, o estado recebia muitos migrantes, visto que colonizadores, vindo em busca de terras, avançavam do Sul para o Oeste do Paraná, com isso, aumentando as famílias consideravelmente. O estado não tinha estrutura em saúde e educação, para atender à crescente população. Foi nesse contexto que ocorreram as primeiras formações de professores de Matemática, na cidade de Itaipulândia – PR. Muitos professores, nessa época, não tinham formação específica, os que tinham, buscavam em outras localidades, algumas delas muito distantes. Teve entrevistado que percorreu mais de 800 km para conseguir um curso superior.

Luzia- Conversamos sobre essa questão do acesso, na última reunião de orientação, no sentido de justificar a falta de professores, pela distância das regiões centrais, que resultaria na falta de cursos de formação, nos locais de demanda por profissionais formados. Essa é uma narrativa que aparece em vários trabalhos, para justificar a ausência de formações, a necessidade de buscar cursos e lugares centrais e/ou participar das formações emergentes. Alguns questionamentos parecem pertinentes nesse sentido. Essa questão de falta de cursos devido à distância poderia contribuir para reforçar a ideia de centro e periferia? Poderia camuflar a falta de políticas de interesse dos governantes, no sentido de focar na educação, como prioridade para a utilização dos recursos públicos? Ou, ainda, poderia contribuir para um processo naturalizado, de responsabilização do professor pela própria formação? O cenário usado para justificar formações emergenciais no interior do país é um produto de políticas públicas. Uma vez criado este cenário de precariedade e pouco investimento em estrutura e políticas educacionais, toda e qualquer ação incipiente ou não, provisória ou não, aligeirada ou não é vista com bons olhos. Como nossas pesquisas podem evidenciar os contornos de movimentos de produção desse cenário?

Ana Almeida – Sem a intenção de responder a essas questões, e sim de trazer outras informações para a reflexão: nos últimos dias, tenho olhado para os dados disponíveis, no Anuário Estatístico do IBGE, relativo aos diplomas do Ensino Superior no país, expedidos pelo MEC<sup>363</sup>. Ao observar os dados referentes ao ano de 1959, percebi que a Educação não aparece como prioritária, visto que já havia altos índices de formação superior, em outras áreas, e índices muito baixos para as licenciaturas.

Figura 66: Alguns registros de diplomas expedidos nos anos 1970.



Fonte: a autora<sup>364</sup>

Nesse contexto, quais formações de professores de Matemática foram e são possíveis de produzir? Que cenário um investimento em formações emergenciais produz, para além da formação de profissionais em áreas com alta demanda? Salvo engano, a forma de apresentação dos dados atuais sobre o ensino superior, nas últimas informações disponíveis no site do IBGE consta apenas uma nota. Considerando os que concluíram o Ensino Superior, estão representados nas estatísticas relacionadas à pós-graduação, não havendo registros quantitativos sobre os cursos de graduação especificamente.<sup>365</sup> Além disso, o foco nas décadas seguintes, no que se refere à Educação, parece ter passado da formação para o quantitativo de instituições de ensino, formação continuada na pós-graduação, números de alfabetizados, entre outros<sup>366</sup>

Enquanto as informações oficiais nem sempre se alinham com as práticas que descrevem, outras tentativas vazam, e, em alguns casos, provocam movimentos em diferentes direções, tanto dos sujeitos locais, quanto de governos, na revisão de normativas e programas emergentes.



Edneia – No contexto dessas políticas, ressalto que ocorreu a ampliação universitária também em São Paulo, com a criação de cursos de Matemática pelo interior do estado, intensificando na década de 1960, marcando o início do processo de interiorização das universidades no estado de São Paulo, que expandiu para outras Regiões do País.

O primeiro curso de Matemática do estado foi criado pela USP<sup>367</sup> em 1934, sendo vários de seus professores recrutados na Europa. Posteriormente, o curso de Matemática seria oferecido em três anos (bacharelado) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esse movimento de trazer docentes da Europa para a constituição desses primeiros cursos no Brasil influencia a estruturação dos cursos de Matemática no país. Os primeiros cursos foram direcionados a áreas como Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.

Carla – Vejo que o interesse em uma expansão rápida pode ser entendido, também como uma possibilidade de prover o mercado de trabalho com profissionais qualificados, no menor tempo possível, frente à constante busca pelo desenvolvimento. O parecer de Newton Sucupira, emitido em 1964, a respeito dos cursos de curta duração, mostra que o objetivo do curso era formar o maior número de professores em um curto espaço de tempo<sup>368</sup>.

Paulo – Em São João del-Rei, a criação dos cursos emergenciais viria, então, da proposta de Newton Sucupira, sendo efetivado o primeiro curso de Ciências em Licenciaturas Curtas no ano de 1966.

Desde a época de criação das leis orgânicas, na década de 1940, a educação vem se configurando como uma estratégia de civilização, no sentido de conduzir ações e adequar a sociedade brasileira aos moldes europeus, as primeiras influências foram dos Cursos Normais que formaram professores por todo o país. Na Cidade de São João-del-Rei, foi criada a primeira Escola Normal no ano de 1835, uma ideia trazida dos Estados Unidos. A cidade foi uma das primeiras favorecidas com instituições de ensino participando da formação na Região de entorno.

Nos anos de 1960 já coexistiam os Cursos Normais e os Cursos de Ciências na formação de professores. Assim, os cursos de Ciências, segundo relatos, tiveram pouca ênfase dada à



Matemática, mas habilitavam professores para atuarem nessa disciplina. Embora a lei de criação da FUNREI<sup>369</sup>, instituição superior local, seja datada de dezembro de 1986, o curso de Ciências já funcionava desde 1966, segundo o que nos relataram alguns de seus professores.

Déa - Percebo que os processos de formação de professores são conduzidos, tanto por certa influência externa, quanto pela ideia de desenvolvimento e Progresso. A própria criação da SUDENE previu a oferta anual de 500 bolsas para preparar os alunos para a carreira no trabalho, por meio da formação técnico-científica, no Prévio Colégio Universitário. Para a reestruturação progressiva do ensino técnico-científico, foi prevista a ampliação dos Institutos já criados pela Comissão Supervisora do Plano dos Institutos – COSUPI. O foco dos cursos estava em produzir conteúdo como Matemática, Química, Física, Biologia, Geologia e Economia, considerados levantes para o desenvolvimento.

Em 1969, após um balanço, a SUDENE mostra um saldo de 1000 bolsas oferecidas para o Ensino Superior aos alunos selecionados, segundo o nível mental, intelectual e econômico. Também previa dezoito Institutos de Ciências Básicas das Universidades do Nordeste e o oferecimento de 157 estágios de graduação nas áreas de Engenharia (103), Química (25), agronomia (19), e Veterinária (11), para suprir a necessidades desses profissionais no estado.

As transformações sofridas pelo Brasil, com o Golpe Militar de 1964, afetaram os propósitos que norteavam a política de desenvolvimento no país, e levaram a SUDENE a mudar substancialmente sua forma de atuação. Nos estados do Nordeste, a SUDENE criou o Programa de Ensino Primário de Base, com recursos orçamentários próprios, dos Estados do Nordeste e do Acordo do Nordeste (SUDENE/USAID/Estados). O Programa propunha a construção e equipamento de escolas primárias, de escolas normais e centros de treinamento, bem como a formação e treinamento de professores primários e de educação de adultos. Diante da falta de docentes, as ações foram reforçadas na formação de professores, o Programa formou cerca de 23.863 professores, supervisores, e, no Maranhão, formou 387 professores, 75 supervisores e 104 diretores. A título de exemplo, com o Golpe Militar foram arquivados os Projetos de Colonização do Maranhão, iniciados pela SUDENE. Ao invés dos imigrantes nordestinos ocuparem a antiga fronteira agrícola, - oeste baiano, Piauí e Maranhão - esta passa a ser ocupada por capitalistas do Sul e Sudeste do país, beneficiados pelas políticas governamentais de crédito e infraestrutura voltadas à produção de grãos para a exportação. A questão das desigualdades regionais deixa de

ser prioridade, dando lugar à expansão do mercado interno, promovida pela industrialização pesada<sup>370</sup>.

*De modo naturalizado o moderno configurou/configura eixo organizador do projeto estatal voltado para a modernização da infraestrutura; das escolas; dos serviços de saúde; do ensino superior, da ciência e do conhecimento para produção e ganho econômico. Nesse contexto, a estrutura centralizada e a autoridade do Estado são fundamentais. Assim ocorre a construção de escolas modernas e padronizadas, acabando com o ensino local. Vale ressaltar que em muitas áreas rurais, a escola não é apenas o local de ensino patrocinado pelo governo, mas também de educação intergeracional baseada na comunidade e organização sociopolítica.*

*Com o encerramento dessas escolas, o tecido social e a sobrevivência das próprias comunidades estão em perigo. As famílias são cada vez mais forçadas a abandonar as comunidades e se mudar para perto das novas instituições (lembrando assim as políticas na década de 1950 de grupos “missionários” como o Summer Institute of Linguistics, cujos laços com a CIA e os interesses petrolíferos Rockefeller foram documentados). Para aqueles que optam por permanecer na comunidade, a opção, em um número crescente de casos, é não enviar seus filhos à escola. Alternativamente, é restabelecer a educação fora da estrutura estatal. De preocupação semelhante é a construção de “cidades milenares” na Amazônia e em zonas de exploração de petróleo e mineração. Famílias e comunidades são obrigadas a deixar seu habitat e se mudar para esses novos espaços urbanos modernos, com estradas pavimentadas e um muro para manter a selva do lado de fora. Aqui, o estilo de vida de subsistência da agricultura e da caça é proibido (considerado não moderno), e a alternativa oferecida é o emprego na “empresa”<sup>371</sup>*

Ana Almeida – Nessa perspectiva desenvolvimentista, populações são arrastadas por projetos atravessados por regras e normas externas, violentando culturas de modo natural. Sem desconsiderar casos de resistências que ocorrem nesses movimentos, as legislações parecem exercer um papel apaziguador e condutor desses projetos que acabam sendo reconhecidos como positivos e inovadores.

Ednéia – Ana, nessa perspectiva, a Lei nº 3.962/59 atribuiu à SUDENE, a responsabilidade de propor as diretrizes de uma política de desenvolvimento regional, às quais deveriam subordinar-se os investimentos federais no Nordeste, e atuar como órgão no planejamento e na coordenação dos investimentos federais na região. A ênfase do plano diretor estava relacionada a obras de infraestruturas, com ações de curto prazo, para oferecer mão de obra qualificada e especializada.

Ana Almeida - A Sudene parece ter se configurado como uma das principais peças para a produção do desejo desenvolvimentista do Nordeste. De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, foi criado, nessa época, um conselho deliberativo, em uma ação conjunta que envolvia os estados do Nordeste; SUDENE, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS<sup>372</sup>, o Banco do Nordeste do Brasil - BNB e a Comissão do Vale do São Francisco - CVSF, o Banco do Brasil - BB, e do Estado-Maior das Forças Armadas - EMFA. Essa junção atuou na direção da hegemonização nacional, no sentido de superar as questões regionais, mas, também, agindo em consonância com forças locais, dinamizando as ações em diferentes locais do país.

Segundo informações disponíveis no Portal do Ministério do Desenvolvimento Regional - DMR, o DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, criada em 1909, ainda funciona atualmente, com planos de intervenção econômica, na Região do Nordeste, tendo o desenvolvimento do homem como peça-chave para o progresso, para ações de intervenção, sendo que as intervenções em níveis federais são voltadas para a produção de conhecimentos, com apoio de técnicos e cientistas externos ao Brasil.

Aparentemente, a condução das formações de professores, tinha íntima relação com as necessidades do mercado e com o contexto social, temporal e local, mesmo sendo desenvolvidas na tentativa de padronização e normatização. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, já sinalizava certa tendência de uma formação destinada à industrialização no art. 93., quando menciona o art. 169, da Constituição Federal, que versava sobre a aplicação de recursos a serem destinados para o desenvolvimento e manutenção do Ensino Público, em consonância com os Conselhos Federal e estaduais de educação, no sentido de ampliar ao máximo o número de alunos, bem como promover a melhoria do Ensino técnico, em um momento que o país caminhava no sentido de democratizar o ensino.

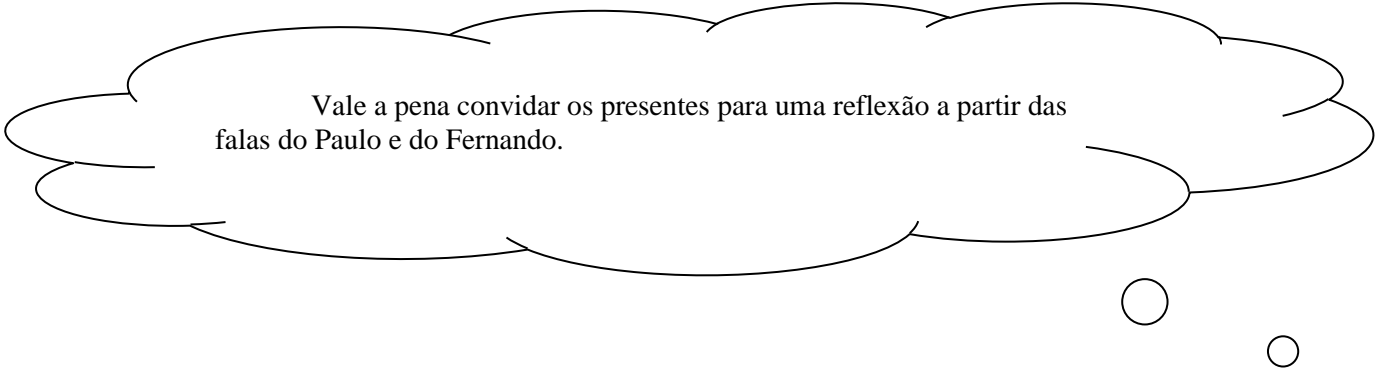
Paulo Henrique – Realmente, nessa busca de alcançar a norma, os registros mostram questões que escaparam e denunciaram impossibilidades dos padrões propostos pelos sistemas normativos. Basta olhar para a própria legislação, com resoluções que criam diferentes modalidades de formação que parecem naturalizar o cenário da falta de professores para atuarem nas escolas da Educação Básica, o que configurou uma das necessidades desde a expansão da indústria no país. Na região de São João del-Rei – MG, o período entre os anos 1960 a 1990 foi marcado por fortes mudanças no sistema normativo educacional. Na vigência da primeira Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 4.024/ 61<sup>373</sup> e a da Lei nº 5.540/68<sup>374</sup>, coexistiam dois sistemas de formação de professores: os cursos Normais e os Cursos de Ciências. Os primeiros caracterizavam a forma oficial de formação de professores até a época da criação da Lei 5.540 que organizava o Ensino Superior no País. A partir de então, essas duas formações aconteciam de forma concomitante. Assim permaneciam as escolas Normais que formavam professores para atuarem nas escolas primárias e os Cursos de Ciências mantidos pela Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI<sup>375</sup>, somente a partir de 2003, esses cursos de Ciências foram desmembrados para os cursos de Química e Física. Esses cursos que formaram professores de Matemática por mais de 40 anos na Região.

Fernando Cury - Além desses Centros de Aperfeiçoamento e das Escolas Normais foram criados, no início dos anos 1960, em Goiás, os Centros de Formação de Professores Primários, que ofereciam uma escolarização em três anos em regime de internato e em nível equivalente ao das escolas normais. Na época a Escola Normal, pública ou privada, era direcionada à educação de jovens de classe média. Os Centros de Formação de Professores receberam ajuda de custo para mudar esse quadro, a Unesco e Unicef ofereciam bolsas de estudos, e, em contrapartida, os egressos do magistério deveriam atuar no magistério após a conclusão do curso.<sup>376</sup>

Ana Almeida - Essas considerações remetem às falas de Mignolo e de Walsh na discussão da mesa quando exemplificaram que programas massivos de assistência com bolsas de estudo são oferecidos enviando estudantes para universidades ocidentais. Como parte dessas estratégias, as formações vinculadas às carreiras funcionais ligadas às necessidades do governo eliminam as ciências sociais da organização dessas propostas. Nos países beneficiados, são criadas universidades “estratégicas” estatais, com professores do Norte Global que trabalham para substituir e eliminar o ensino superior público. Com a centralização da autoridade no presidente, consolidam controlam a política e gerenciam o cotidiano das pessoas. Os protestos e resistência são criminalizados (reconhecido como parte do terrorismo de estado), provocando insurgência no âmbito dos movimentos sociais. Nessa situação são estruturadas novas propostas decolonizadoras e de enfrentamento.<sup>377</sup>

*[Na convicção que entre esses movimentos de coerção e resistência são constituídas formações com diferentes moldes, pensei:]*



Vale a pena convidar os presentes para uma reflexão a partir das falas do Paulo e do Fernando.

*[Segui o comentário]*

Ana Almeida - Aproveitando essas diferenças que vocês apresentaram, podemos pensar na multiplicidade de cursos que aparecem, quando olhamos para as pesquisas que apostam nas narrativas de agentes educacionais, bem como na impossibilidade de pensar uma formação de professores, de modo generalizado para todo o país.

Lembro de ter ouvido o professor Vicente Garnica comentar sobre a importância de levarmos em conta diferenças, se não forem levadas em consideração enquanto forem pensadas políticas públicas, se oferecermos formações como se entregássemos um *kit de* resolução de problemas para todas as regiões, imaginando que todos utilizarão a mesma proposta com eficácia em contextos tão diferentes, estaremos alimentando um modelo de formação que apaga diferenças, que silencia. Um dos pilares das nossas pesquisas parece ser o de visibilizar e aumentar o volume de vozes que tendem a ser ouvidas em um pequeno entorno. Nossos projetos precisam gritar as diferenças que impossibilitam a produção de políticas excludentes.

**Ivete** – É importante reconhecer os movimentos reguladores que atravessaram a história da formação de professores de Matemática no Brasil. Como exemplo o MMM, criado nos anos de 1950, chegou com uma proposta de inserir, entre outros, novos conceitos matemáticos. Com abstrações desde os primeiros anos, também foi uma tentativa de reduzir a desigualdade entre as aprendizagens dos alunos. Para implantar novas práticas, concepções e metodologias, foram realizados congressos matemáticos com a participação de professores estrangeiros e foram criados grupos de estudos para tratar desse movimento. Entre esses Grupos, o GEEM<sup>378</sup> - Grupo de Estudos do Ensino da Matemática teve grande contribuição nos cursos da CADES, seguindo o projeto de modernização do país.

Shirley - No momento de repressão militar havia imposição de novas metodologias e

desvalorização do ensino vigente, em um processo de criação de diferenças, tendo o MMM como caminho metodológico e conceitual para ensinar Matemática.

Marcelo - Como parte das ações à SUDENE, vejo que o Movimento Matemática Moderna – MMM foi criado no sentido de contribuir com o ensino da Matemática no Ensino secundário, mas posteriormente atingiu o primário, pois nessa fase os alunos não teriam os “vícios” de memorização. A proposta sugeria novos métodos e conteúdos matemáticos. Com forte impacto nas regiões Sul e Sudeste do país, expandindo para o Nordeste, no estado do Rio Grande do Norte.

Natália - Evidenciamos essa relação "Centro - Periferia", nos percursos de formação relatados por professores de Paranaíba sendo que buscavam formações também nas regiões interioranas de outros estados, como no caso do interior de São Paulo. Nesse contexto, regiões periféricas da perspectiva paulista poderiam ser consideradas centros quando vistas de outros locais, menos favorecidos do país. Logo, a relação centro periferia não se constitui somente por questões geográficas, pois se move de acordo com o contexto cultural da região e os acordos políticos e comunitários que se estabelecem<sup>379</sup>.

Fábio – Concordo. No caso de Barreiras, se observada dos grandes centros do país, podem configurar periferia, porém, se observada da perspectiva do Rio Grande, poderia ser um centro.

Tiaki – Faz sentido, em Mato Grosso do Sul, comparada à capital Campo Grande, a cidade de Dourados – MS é tomada como interior, mas pode configurar-se como um centro da Região da Grande Dourados, destacada pelo desenvolvimento econômico, político e educacional, que abriga vasta população vinda do Sul do país. Quando olhamos para o corpo docente do curso de Habilitação em Matemática de Dourados, percebe-se a perspectiva que opera mais fortemente: corpo docente universitário composto por pessoas oriundas de outros estados, e professores que tomavam a cidade de Dourados (e outras do interior de Mato Grosso do Sul) como terra de passagem, enquanto esperavam ser removidos para a capital.

Shirley - Dessa perspectiva, Montes Claros foi considerado um centro, visto que, nessa época, foi criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM<sup>380</sup>, criada no ano de 1962, com foco em subsidiar o funcionamento da Universidade Norte de Minas. A FUNM foi transformada em Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no ano de 1990. Até então, a FUNM dependia de recursos financeiros vindos dos alunos escolares, pois os alunos tinham que pagar para estudar.<sup>381</sup> Como havia demanda de médicos na localidade, Mário Ribeiro<sup>382</sup>

idealizou uma parceria com a Faculdade de Medicina e as prefeituras locais, que ofereceriam bolsas de estudo aos alunos<sup>383</sup>, essa seria uma das primeiras relações com o FIES<sup>384</sup>.

Jean - Acredito que a cidade de Palmas-PR também se configurava como um centro de formação, com maior ênfase entre 1980 e 1990. Um de nossos colaboradores cursou, nesse local, a licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, ao longo da década de 1990, para regularizar a sua situação como professor licenciado em Matemática.

Na Região Oeste do Paraná, foi realizado *o primeiro vestibular para os Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências de 1º Grau e Letras Português, em 1972, sendo que os cursos de Ciências e Matemática foram convertidos em um só curso, com um plano de licenciatura de 1º grau, e o outro de licenciatura plena, com habilitação em Matemática*<sup>385</sup>.

Na cidade de Foz do Iguaçu – PR, foi criado o curso de Matemática no ano de 1998. Essa preocupação com o atendimento à demanda por professores, após a década de 1990, pode ser notada na criação de várias instituições com esse fim, no Oeste do Paraná.

Ana Cláudia – Essa mobilidade dos centros parece ser direcionada por interesses políticos. Na época da nossa pesquisa, anos 2000, ainda havia a demanda por professores naquelas regiões. Eu diria que Mato Grosso do Sul também foi considerado um desses centros, especificamente, após o ano de 2008, visto que abrigava três polos de formação das Licenciaturas em Matemática, na modalidade EAD, assim como os estados de Paraná e São Paulo. Embora a justificativa para a criação do curso fosse a falta de professores que evadiam para os grandes centros do país, houve a necessidade de instalação de novos centros naqueles locais (MS, PR e SP), no sentido de atenderem à clientela das proximidades.

Déa – Esses centros não são definidos apenas por questões geográficas, periferias e centros são alterados de acordo com os movimentos das relações de poder. Na pesquisa de doutorado, refletimos sobre os processos de criação dos primeiros cursos de Matemática do Maranhão, que não se configura um centro geográfico, porém foi transformado em um centro como outras regiões que abrigavam as universidades pelo país.

Ednéia- Tenho a impressão de que os processos de marginalização estão mesmo presentes nos movimentos de interiorização dos cursos de Matemática, na construção dos centros de formação que contribuem para ideia dos lugares periféricos, os marginais.

Ana Almeida - Podemos perceber os distanciamentos, por exemplo na construção das universidades pelo país, enquanto algumas regiões produziram instituições na década de 1930 e

1940, outras receberam uma universidade nos anos 1980, outras ainda não foram contempladas. Essa criação da diferença e da marginalização, parece fazer parte de um pensamento dual, que define os lugares de poder e os marginais, nesse sentido a produção da ideia de periferia é mobilizada de acordo com os interesses em questão, tal questão lembra os estudos pós-coloniais, quando reconhecem que nossas narrativas são sempre situadas em um lugar de poder. Nesses aspectos, grandes projetos são articulados de modo a naturalizar os discursos de criação das diferenças, produzindo conhecimentos através das lentes de poder. Sendo assim, uma região estratégica pode ser centro hoje e deixar de sê-lo, quando não for mais de interesse que ocupam os lugares de destaque. Para Ramon Grosfoguel, seria necessário descolonizar<sup>386</sup> conceitos e, para tanto, teríamos que desvincular de certos cânones coloniais assumindo uma corpo-política do conhecimento descolonial em um exercício de reflexão crítica desses conceitos<sup>387</sup>. Essa produção dos centros e periferias parece reflexo do pensamento Global que atua por meio dos dualismos, moderno/não moderno; desenvolvido/subdesenvolvido; negro/branco; científico/empírico, centros/periferia; capital/interior, entre outros.

Essa ideia de manipular certos conceitos que aparecem nos discursos e refletir sobre eles, a partir das práticas evidenciadas na investigação, remete ao fazer historiográfico que Albuquerque Jr<sup>388</sup> observa sobre a necessidade de abordar conceitos que surgem nas práticas históricas, pois *os conceitos organizam a própria vida dos homens [...] aparecem nos documentos que registram, em que se inscrevem esses acontecimentos e pessoas do passado*<sup>389</sup>. Nessa ótica, o *conceito de centro-periferia, abordados nos trabalhos de alguns aqui presentes*<sup>390</sup>, podem oferecer elementos para *inventariar os conceitos que davam sentido as atividades sociais e humanas*<sup>391</sup>, nesse caso, compreender os contextos de produção dos cursos de Matemática.

Carla – Além disso, há várias formas de pensar sobre o modo como alguns conceitos/verdades aparecem. Se observar o mapa do estado de Mato Grosso do Sul, é possível perceber como os cursos para formar professores de Matemática no estado foram sendo criados, a partir da localização da capital, ao centro, expandindo para as cidades periféricas.

Ednéia – Em São Paulo também ocorreu um evento semelhante: influenciados por cursos de Matemática já existentes, as formações criadas no interior desenvolveram suas próprias estruturas e atenderam a demandas específicas. Ainda que as estruturas de alguns cursos de Matemática, existentes em outras instituições brasileiras já tivessem atingido certa maturidade na década de 1960, a criação de novos cursos pelo interior paulista, assim como das faculdades que



os abrigaram, contou com o apoio de alguns profissionais ligados a essas instituições “mais antigas”, mas, também, com o descrédito de outras, e, em alguns casos, com a indiferença de ambas<sup>392</sup>.

Ana Almeida - Essa invenção de criar polos opostos, como nos casos centro/periferia, centro/interior, desloca os sujeitos do *lócus* de enunciação e constroem o mito sobre o conhecimento tido como válido e universal, valorizando produções desses centros.

No caso das formações de professores de Matemática, arriscaria pensar que esses lugares “marginais” são os mais vulneráveis, sendo atendidos, de forma marginal, pelos programas emergenciais.

Déa - Essa questão faz sentido, quando olhamos para esses lugares marginais, com a falta de oferta de formação e cobranças das leis, o que restam são as formações emergentes. A exemplo disso, temos a CADES, que tem aparecido em diversos estudos como uma das principais formações de professores de Matemática. O Maranhão ocupava o lugar periférico nos anos 1960. Enquanto algumas Regiões do País passavam pela Reforma Universitária, prevista na Lei nº 5.540/68, o Maranhão estava em busca de criar a primeira universidade pública, a atual Universidade Federal. *Os professores que atuavam nessa área, em geral, eram formados nas Faculdades Isoladas, existentes no Estado ou engenheiros graduados fora do Estado, ou mesmo alunos que, por se destacarem durante o curso secundário, ao concluí-lo eram convidados para trabalhar com contratos temporários, renováveis a cada ano. A formalização para atuar na docência era de responsabilidade da CADES, visto que era por meio da aprovação no Exame de Suficiência dessa Campanha que esses profissionais recebiam autorização para lecionar no ensino secundário*<sup>393</sup>.

Fábio: - Essa situação, fez-me lembrar do exemplo do estado da Bahia: na capital, funcionava o curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, entre os anos de 1943-1968; já, no interior do estado, como no caso dos *municípios de Jequié, Vitória da Conquista, Alagoinhas, Serrinha e Governador Mangabeira, a formação de professores ficava a cargo dos exames de suficiência da CADES.*

Bruna: - Como o número dos que saíam para fazer uma graduação era pequeno, e o ensino superior ainda estava pouco divulgado, os cursos de férias oferecidos pela CADES estavam entre os principais formadores de professores em Cuiabá. Foi publicada uma lista com o nome dos inscritos para esse curso, referente à Matemática, disponibilizado no jornal *O Estado de Mato*

*Grosso*, de 25 de novembro de 1966, explicando que o curso estaria em funcionamento a partir de janeiro do próximo ano.

Déa – Nessa época, no estado do Maranhão, foi criado o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática. Desse modo, enquanto, no final da década de 1960, muitos estados brasileiros preparavam-se para a expansão do ensino superior, o Maranhão empenhava-se no processo de implantação de sua primeira universidade pública, a atual Universidade Federal<sup>394</sup>.

Ednéia – Algumas entrevistas cedidas para as pesquisas de mestrado de Galetti (2004) e de doutorado de Rolkouski (2006) destacam a existência de um curso de Matemática, na cidade de Tupã – SP, na década de 1960, a qual não consta dos dados cadastrados no banco de dados do INEP. Lacuna de mesma natureza foi por nós detectada, quanto ao curso de Matemática, criado na cidade de Itu, que, naquela década, não era de Matemática (como registrado no banco de dados), e, sim, em Ciências (com Habilitação em Matemática). O curso de Matemática, criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, também não constava no cadastro de cursos do INEP. No entanto, no contato com o professor Celso Volpe, e na entrevista com o professor Eurípedes Alves da Silva, soubemos que este curso foi criado antes do de São José do Rio Preto<sup>395</sup>.

Ana Almeida – Pelo visto, os movimentos de formação de professores foram mais fortes após a época da CADES, embora o Brasil tenha criado a primeira universidade na década de 1920<sup>396</sup>. A formação de professores viria, praticamente após duas ou três décadas.

Marcelo – No início do século XX, iniciaram os primeiros Cursos Normais e surgiram as primeiras discussões sobre “professor leigo”<sup>397</sup>, termo muito utilizado nas próximas décadas. Com a expansão econômica do país que passa a não depender da agricultura apenas e com o crescimento industrial, aumenta a necessidade de professores, o que acaba por justificar esse movimento.

Kátia - Em Mato Grosso do Sul, era notável a ausência de cursos de formação de professores de Matemática. Havia nos anos de 1990 apenas um curso integral, da Universidade Federal.

Outra questão que me chamou atenção, em Mato Grosso do Sul, foi a oferta de cursos integrais, pelas Universidades Públicas, aspecto que poderia limitar o público de ingressantes, no caso, os que trabalhavam durante o dia. Em uma dessas narrativas, havia referência a leis que determinavam o que se podia e o que não se podia fazer, ao se criar um curso de graduação para formar professores de Matemática<sup>398</sup>. Em outras narrativas, veio à tona a necessidade de se criar um curso noturno, ou ainda, de modificar o curso oferecido, visando a ampliar o número de alunos.

Na UEMT/UFMS, em 1983, houve a mudança para o curso noturno, com diferenças na estrutura da formação, para atender maior número de alunos, adequando a carga horária ao público de trabalhadores que não tem a possibilidade de frequentar cursos diurnos. Um dos professores colaboradores, nosso entrevistado, relatou que o curso de Licenciatura em Ciências, em Três Lagoas, era noturno por conta da demanda, ou seja, os acadêmicos que buscavam o curso de Licenciatura em Matemática precisavam trabalhar, não podendo participar de um curso diurno. O curso noturno parece ter sido a única possibilidade para atender à demanda existente. Esse fato acaba por trazer uma situação naturalizada, em que o aluno do ensino noturno, de maneira geral, cerca-se de alguns aspectos que implicam restrições em sua formação acadêmica. São privados, por exemplo, da convivência com estudantes dos demais cursos, da participação em algumas atividades complementares e/ou de extensão, e, até mesmo, têm reduzidos horários em que podem buscar o professor para orientações extra aula.

Assim, a corrida pela formação de professores não necessariamente pode suprir a demanda de professores, o curso pode também ser utilizado por trabalhadores que precisam apenas de um diploma de curso superior. Além disso, com esse tempo restrito para estudo, temos que questionar o papel do bom aluno, pois um aluno que tem tempo e disponibilidade para estudar durante o dia, com todas as condições, sendo um bom aluno, será que produziria da mesma forma se estudasse com um período restrito à noite, como acontece como os acadêmicos que trabalham de dia e estudam à noite?

Tatiana: - Penso que a demanda de professores e a falta de interesse político podem ter contribuído para essa necessidade da criação de cursos noturnos. Em nossa pesquisa, percebemos que na época de sua criação a UEMS desenvolveu grande parte dos seus cursos (11 de um total de 18) voltada à formação de professores nas diversas áreas, e todos, no período noturno, permanecendo nos anos seguintes. Em 2018, ainda foram priorizados os cursos de formação de professores, sendo que, dos 27 cursos de licenciaturas oferecidos, 21 aconteciam no período noturno<sup>399</sup>. Aparentemente, os cursos como medicina e engenharias eram oferecidos no período diurno, visto que atendiam à população de maior poder aquisitivo, enquanto as licenciaturas eram desenvolvidas no período noturno, acessíveis aos menos favorecidos, que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite.

Ana Almeida - Essas mudanças, tanto na organização quanto nas titulações dos cursos, parecem uma necessidade em atender a demandas específicas. Com base nos discursos de cada

momento, as formações seriam moldadas, no sentido de atrair clientela. Na leitura dos trabalhos, fontes de nossa pesquisa, evidenciamos 27 nomenclaturas diferentes, que referiam, direta ou indiretamente, à formação de professores.

– O próprio Curso Modular de Matemática em Campo Grande - MS, que pesquisamos na ocasião do mestrado, foi constituído em Módulos, nas férias escolares, nos meses de janeiro e julho, sendo que os conteúdos de todo o semestre eram resumidos nesses dias de aula, com uma parte complementar da carga horária desenvolvida à distância, por meio de listas imensas de exercícios matemáticos. Lembro que o título “modular”<sup>400</sup>, informalmente, ficou conhecido por alunos e professores, devido ao formato em módulos. No diploma a formação era conferida como Licenciatura em Matemática, nos termos da LDB 8684/96, art. 48, que trata dos *diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular*<sup>401</sup>.

Mais uma vez, o imaginário educacional, proposto pelas leis, parece se perder em meio à realidade dos multifacetados cenários de formação de professores de Matemática no país, perdurando a busca pela capacitação e o desenvolvimento, e as constantes reformulações e flexibilizações das leis para atender às necessidades de cada local.

Fernando – Ao ouvir vocês citarem esses exemplos de curso, reflito como as estratégias de mudanças também ocorrem, tanto na tentativa de atender a grandes demandas quanto para atrair os acadêmicos, a introdução do regime de tempo integral como de trabalho no Instituto está em consonância com o espírito do Plano Nacional de Educação, quando preconizou que, até 1970, *o ensino superior contou pelo menos com 30% de professores e alunos em tempo integral*<sup>402</sup>.

Marcelo – Em Mossoró, eram desenvolvidas as licenciaturas curtas em Ciências, até o ano de 1992, a partir de 1993, foi oferecida a Habilitação em Matemática, mudando para licenciatura plena em 1996. Nessa ocasião, mesmo com a formação de professores, acontecendo no país, desde a década de 1930, diversos estudos ainda sinalizam a atuação de professores sem formação específica, nas escolas da Educação Básica, em diferentes regiões do país.

Vladimir - Em Aquidauana - MS, o Curso de Graduação Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” - PROLIND, com o apoio do MEC, edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, foi criado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND.

Carla - O Mato Grosso do Sul possui grande população indígena, onde temos contato com histórias que denotam processos de exclusão. O Gilberto, um que entrevistei na pesquisa de doutorado, por exemplo, lembrou de quando contou aos pais que iria participar da criação de um curso, no naquele estado, sendo aconselhado a desistir, pois lá era um local de índio.

Ana Almeida - Carla, esse comentário mostra certo preconceito, como forma de criar a diferença, que parece colocar os indígenas no lugar de inferiores, o “outros”. Desse lugar de superior, “aqueles” que chegam no estado poderiam tomar lugares de poder.

Carla – Além disso, a região é rica em propriedades rurais, e, na criação de gado, porém, *segundo relato de moradores da capital, essas terras eram adquiridas por aqueles que conseguissem expulsar os índios e tomar posse delas.*

Vladimir - Carla, eu gostaria de observar que, até mesmo as propostas de inclusão podem naturalizar e perpetuar diferenças. Por exemplo, *há quem diga, que, após o processo escolar, os indígenas não são mais índios, introduzidos na cultura do não índio, aprendem a língua portuguesa e demais disciplinas, pertencentes ao currículo do não índio, fazendo, com isso, com que o índio, aos poucos, desvincule de sua língua materna, e, por consequência, de sua cultura.*

Bom, sobre a formação... Podemos dizer que existem, relações de poder, que também trazem movimentos de resistência. Em nossa pesquisa, discutimos as licenciaturas desenvolvidas em comunidades indígenas da Região Povos do Pantanal, em MS. Mesmo após a Constituição de 1988, que previa a formação das comunidades indígenas, foi uma luta, por parte de alguns interessados na academia, para conseguir instaurar o curso. Outra questão, que fiquei pensando, para essas formações acontecerem, é que os dirigentes das aldeias locais solicitaram cursos de professores, que contemplassem as especificidades da cultura indígena. Mesmo assim, a proposta inicial passou por negociações, e só foi aprovada depois de diversas alterações. Na primeira investida de formação, *um dos grupos indígenas da região não foi contemplado, os Terenas, pois já havia um trabalho com algumas aldeias específicas, e apenas essas foram beneficiadas. Somente, no ano de 2010, a proposta foi reformulada, reconhecendo a comunidade Terena, pertencente à região povos do Pantanal, e recebendo as licenciaturas do PROLIND*<sup>403</sup>. O projeto passou por reformulações, foram consultadas autoridades das aldeias indígenas, levando reivindicações locais para a reformulação, houve disputas internas à universidade, e chegou à grade curricular com poucas diferenças da grade dos cursos de Matemática anteriores. Embora o curso tenha sido desenvolvido, diretamente para atender às demandas das comunidades indígenas

da região, o currículo negociado acabou bem próximo dos cursos tradicionais. Como o foco era nesse grupo, não foi possível que os alunos fossem contemplados com a disciplina de interesse, alguns tiveram que aceitar cursos na área que estivesse disponível.

Ana Almeida – Interessante, Vlademir, seu trabalho mostra como as formulações e reformulações de propostas de criação da formação indígena ficaram bem próximas daqueles cursos que já eram desenvolvidos na universidade. Parece que aquelas formações foram moldadas de acordo com a necessidade e demanda da época. Ações como essas acabam *naturalizadas nos discursos de igualdade, efetivação e direitos de cidadania, que, na verdade, configuram expressões de violência, como, nesse caso específico, inserindo povos indígenas na cidadania brasileira. Introduzem-se os conteúdos curriculares mínimos, por meio da língua, e de professores indígenas. Dessa forma, a língua expressa com palavras indígenas pode não ser indígena. A escola, antes uma instituição explicitamente civilizatória, passa a ser definida como instituição indígena.*<sup>404</sup>

- Eu diria que movimentos como esses, provocam violências, alterando subjetividades ajustadas aos modelos esperados.

Vlademir - Olha, até mostramos, com as narrativas, como esse interesse em atender às demandas de professores, nas aldeias da Região, forçou muitos a ingressarem em cursos superiores de áreas que não possuíam afinidade para garantir um emprego e uma formação. Vejo que as escolhas por áreas, no curso, excediam a afinidade do professor com a área de Ensino a que se destinava a formação, assim como outras linhas de interesse atravessavam e atravessam a formação de professores de Matemática no país. Quanto à distribuição de vagas do curso, a escolha dos candidatos foi realizada por meio de um levantamento, na iminência de preencher, aproximadamente, 120 vagas, sendo que selecionou 54 pessoas, que satisfaziam as exigências da proposta, que priorizavam alunos vindos das próprias comunidades indígenas da região. As outras 66 vagas remanescentes foram destinadas aos demais indígenas que manifestaram interesse no curso.

*[Um homem que passava pelo corredor, para ao ouvir Vlademir e entra na sala. Por um instante os presentes o observaram enquanto ele adentrava carregando traços resistentes de sua cultura, com roupas simples e discretas e aquela costumeira faixa na cabeça, próxima a um cocar que parecia demarcar seu “lugar de fala”. Vlademir segue seu comentário.]*

Vladimir - Aquela proposta convocava as Instituições de Educação Superior públicas e privadas para desenvolverem projetos de formação indígena, contemplando as *especificidades e necessidades da população indígena*<sup>405</sup>. Percebemos dificuldades da universidade em atender às necessidades daquela formação específica, com particularidades da comunidade. Por fim o curso foi desenvolvido em estrutura bem próxima de outras graduações de Matemática da instituição.

Era visível o direcionamento para a formação específica das áreas em que aparecem as disciplinas voltadas à prática da tecnologia e à programação de computadores, no bacharelado, e as disciplinas para formação de professores, na licenciatura.

Enquanto finalizava a fala percebi no relógio que se aproximava o momento final do encontro, estávamos nos preparando para aquela reunião de escolha do local para o próximo evento.

Aquele homem que acabara de adentrar a sala se manifesta:

- Meu nome é Ailton Krenak<sup>406</sup>, ao passar pelo corredor no início da fala de Vladimir, fiquei ouvindo por uns instantes e quis entrar. Não imaginava (talvez devesse) que este assunto se encerraria tão rapidamente, sem a entrada de outros pesquisadores na discussão. Quem orientou seu trabalho, Vladimir?

Vladimir – Olá Ailton, é um prazer conhecê-lo pessoalmente. Meu orientador foi o professor Thiago Pedro Pinto, da Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

Interessante. Pois é Vladimir, Mato Grosso do Sul é o quarto estado com maior população indígena no nosso país. O censo do IBGE de 2010 já apontava uma população com mais de 817963 indígenas em todo o território nacional<sup>407</sup>. Tenho acompanhado algumas discussões deste evento, notei que há pessoas de diferentes estados do Brasil, como aqui nessa sala. Gostaria de complementar que a discussão que você apresenta pode indicar uma fragilidade, mas também um caminho. Tenho notado um esforço em ampliar as narrativas que contam diferentes histórias isso é importante. Contar histórias nos possibilita adiar o fim de alguns mundos, por outro lado é importante pensarmos quais narrativas têm sido incluídas para entender o que continuamos a excluir para perceber se efetivamente ampliamos esse clube que chamam de humanidade. Isso que vocês chamam de educação costumo chamar domesticação.

*[Nesse momento percebo aquela mulher negra com os cabelos afro, trançados, era Grada Kĩlomba. Pediu a palavra. Lembrei de uma reflexão dela sobre o papel dos cabelos negros no contexto do racismo. Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar*

*a subordinação de africanas e africanos. Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas, a cor da pele de africanas passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas e africanas da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza.<sup>408]</sup>*

*Grada levantou e disse:*

Grada - Ailton é um prazer revê-lo, já nos encontramos em outros eventos. Gostaria de deixar minha contribuição. No universo acadêmico, processo de discriminação é semelhante ao que acontece nos episódios naturalizados de racismo.

Por muitos anos, essas questões não foram alvo de reflexão resultando em um déficit teórico muito sério, isso mostra o descaso e o desrespeito em relação àqueles que experienciam espaços sociais de exclusão.

Muitos estudos são tendenciosos e contribuem para o apagamento e esquecimento das vítimas. Tal desrespeito e omissão refletem a *desimportância no trato desses sujeitos políticos, sociais e individuais na política europeia*. Assim como nas questões indígenas, *a realidade experienciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos negros no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo nos causa, têm sido amplamente negligenciados. Tais fatores só se tornam visíveis nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências com o racismo colocam em risco o conforto da sociedade branca. Nesse momento, nós e nossa realidade, nos tornamos visíveis, faladas e até mesmo escritas, não porque talvez possamos estar em perigo ou em risco, ou precisar de proteção legal, mas sim porque tal realidade desconfortável perturba a estável imunidade branca dos estudos, nos tornamos visíveis não através de nossas próprias autopercepção e autodeterminação, mas sim através da percepção e do interesse político da cultura nacional branca dominante, como*



*é observável na maioria dos estudos e debates sobre o racismo, que contêm “um ponto de vista branco” Nós somos, por assim dizer, fixadas/os e medidas/os a partir do exterior, por interesses específicos que satisfaçam os critérios políticos do sujeito branco. O conhecimento é colonizado, o colonialismo “não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas”, não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento.<sup>409</sup>*

Krenak - Obrigada Grada que prazer revê-la, talvez um caminho pautado nas diferenças esses trabalhos aqui discutidos possam trazer não somente particularidade das formações de professores de Matemática, mas evidenciar outros modos de estar e viver o mundo e reverberar contextos educacionais que passam a operar dentro dessa estrutura tão fechada que é academia. Pode ser que esse caminho lhes ajude a fazer pesquisas acompanhado de outras perguntas?

*[Alguns já passavam com suas malas em clima de despedida. Pararam. Aquela sensação de fechamento do evento/das discussões... foi perturbada, fraturada. O incômodo retira a todas/os da paralisia. Nas brechas que toda fratura produz, entra ar fresco, se mostram novas possibilidades de composição.*

*Quando genocídios (como o dos Yanomamis) e epistemicídios não alteram nossos modos de pensar-sentir-pesquisar, é porque estamos deixando alguém para trás... do humano.]*



## Uma trajetória de pesquisa

Cada vez sinto mais intensamente que todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava.<sup>410</sup> [...] O “eu” leitor não é outra coisa senão o resultado superficial de uma certa organização hierárquica de forças que, em grande medida, permanece inconsciente. O que somos capazes de ler e escrever em um livro é o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas.<sup>411</sup>

Jorge Larrosa

Há diversos modos de ler e escrever, aposto em uma leitura/escrita coletiva, produzida nos encontros e desencontros, em um “nós” que se movimenta.

Em “A roda dos não ausentes”,<sup>412</sup>

Conceição Evaristo nos lembra:

[...]

E da história que me resta  
estilhaçados sons esculpem  
partes de uma música inteira.  
Traço então a nossa roda gira-gira  
em que os de ontem, os de hoje,  
e os de amanhã se reconhecem  
nos pedaços uns dos outros.  
Inteiros.

Nessa convicção, soltei as amarras da objetividade,<sup>413</sup> ou verdade do que gostaria que o leitor entendesse sobre o que pretendia dizer. Para tanto, restou-me o convite à produção de uma experiência de leitura que nos permitisse produzir novos textos em meio às nossas limitações e potências<sup>414</sup> de criação, pois, ao fim e ao cabo, construímos outros textos enquanto lemos. Nesse sentido, as experiências de leitura são subjetivas e específicas, a partir das conexões e das sensibilidades de quem lê. De forma ética e estética, o leitor se mistura com as palavras, enquanto

produz algo que se configura em um texto,<sup>415</sup> também único, que morre em seguida, no fluxo de outras construções.

Desse ponto de apoio, constitui essa história, discorrendo sobre minha trajetória de pesquisa de Doutorado, produzida a partir de outros pontos. Essa escolha se dá não só por acreditar na impossibilidade de produzir uma pesquisa solo, mas pela certeza de que esses últimos anos<sup>416</sup>, com esse grupo de estudos,<sup>417</sup> com essa orientadora e outras conexões<sup>418</sup> que criei, a partir dos encontros com outros pesquisadores e leituras externas, com tantos outros deixei de ser, passei a me tornar.

Nesse sentido, assumi, também, uma experiência de pesquisar em composições e decomposições<sup>419</sup> que envolvem a subjetividade desta pesquisadora, afetada por diferentes fatores, no caso específico deste trabalho, pela leitura das fontes, pelas aulas de que participei como aluna regular ou ouvinte, pelas longas conversas com colegas de trabalho, pelo acesso aos seminários e outras agendas acadêmicas, pelas observações de pares do grupo de orientação, diálogos com professores formadores do contexto de trabalho, docentes e alunos da minha turma, pelas conversas oficiais ou não com a orientadora que, muitas vezes, vislumbrava coisas que eu ainda não visualizava do meu lugar de leitura<sup>420</sup>, o contato com documentos, leis e normativas, teorias estudadas, os momentos de fuga, quando buscava trabalhos manuais (me esquivando? Lembrando das outras coisas de que é feita a vida e a saúde: tecelagens, cuidados com o jardim, caminhadas, leituras outras, cafés...) <sup>421</sup>.

Entendendo o processo de *leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos*<sup>422</sup>. Busquei algumas estratégias e recursos que auxiliaram na produção do texto final. Nossas narrativas dizem um pouco do que somos, nossas crenças e vivências, ao passo que trazemos para o texto parte do que somos, das experiências que nos atravessam. Além disso, quando falamos, temos um interlocutor imaginário, para o qual direcionamos uma construção específica.

Esse trajeto foi alimentado pelo desejo de redimensionar minhas constituições históricas presentes, respeitando os trabalhos já desenvolvidos em suas particularidades da Educação Matemática, como área de pesquisa, e contribuindo para o mapeamento da formação de professores de Matemática, um exercício que requer tratamento cuidadoso, mas urgente<sup>423</sup>.

Como egressa desses cursos, moldada por muitos anos de imersão no contexto educacional, aluna e professora, de família tradicional católica, mesmo saindo de casa ainda criança carregando crenças coloniais, que atravessam espaços de constituição. No papel de uma mulher de origem

humilde, com traços de negritude, mas obediente ao cânone Ocidental, aluna exemplar, formada por um *língua que informa, constantemente, quem é normal e quem é que pode apresentar à verdadeira condição humana*<sup>424</sup>, em certos momentos imobilizada por normativas naturalizadas pela linha Abissal<sup>425</sup> do saber, em outros encorajada na posição de enfrentamento decolonial<sup>426</sup> que, ao menos na escrita, acredita ter exercido tentativas de questionar esses limites de quem pode falar e quem deve calar... *Tenho a impressão que a literatura veio me libertar, mas ainda persiste certo medo do abismo e da palavra dessa outra, que, talvez, eu seja*<sup>427</sup>, quando me constituo em *devires*<sup>428</sup> de pesquisadora, em processos de produção.

Essas questões ganharam força, na ocasião, desde o estudo de Mestrado, quando encontrei discussões sobre movimentos políticos e influências mercadológicas, que serviram de base para a reforma que culminou na necessidade de formações emergenciais em todo o país. Nos anos de 1990, época de minha graduação, meu interesse em refletir sobre outras relações, como parte da minha história, só crescia. Durante a pesquisa, fui atravessada em vários momentos, ao ponto de me emocionar junto com os entrevistados, ou, em outras circunstâncias, durante uma leitura ou escrita. Essas afetações parecem mostrar que o fazer da pesquisa se constitui em uma mescla entre os afetos<sup>429</sup> do pesquisador, enquanto afeta o objeto de pesquisa. Talvez os estudos poderiam compor mesclas entre as subjetividades do pesquisador e suas fontes, no caso das fontes narrativas, essa composição se entrelaça com as subjetividades dos entrevistados.

De certa forma, ao nos permitirmos essas afetações em pesquisa, exercemos certa fuga dos afetos naturalizados, que agem no sentido de minar *expectativas emancipatórias*<sup>430</sup>. Convivemos com afetações naturalizadas nos meios sociais, que, em grande parte, naturalizam discursos hegemônicos, que marcam a diferença entre os que exercem lugares de poder e os que são excluídos desses espaços. As evidências levantadas a partir de narrativas de agentes educacionais trouxeram questões que fizeram parte da vida dos professores e nos permitiram construir um cenário de formação específico do Curso Modular de Matemática, discutido, neste trabalho, juntamente com outros processos de formação Inicial de professores de Matemática, apresentados em estudos de pesquisadores dos Grupos GHOEM<sup>431</sup> e HEMEP<sup>432</sup>, que ocorreram de maneiras diversas pelo Brasil, também, a partir de fontes narrativas, em diferentes épocas. Daquele estudo de mestrado, que evidenciou um panorama de emergência, na formação de professores, no sentido de atender a exigências do mercado de trabalho, fui encorajada a buscar outros processos de formação, que permearam esta produção de doutorado.

Essa experiência, provocou-me em uma escrita que ganhava força nos momentos de enfrentamento de minhas certezas. Desse exercício, surgiram outras questões e, nas trocas com a orientadora, produzimos outros questionamentos que movimentamos em pesquisa, na construção deste estudo de Doutorado. Por exemplo, no início do trabalho, cultivava um interesse em olhar para as décadas separadamente, no sentido de organizar os momentos históricos. Tal tendência parece dizer das descobertas da época do mestrado, bem como do meu processo de constituição, nesse universo educacional.

Outrossim, tomo as palavras de Boaventura Souza de Santos quando afirma ser interessante integrarmos a temporalidade do colonialismo moderno na análise. Independente das premissas epistemológicas, podemos tomar períodos e cursos da história humana nas épocas descritas em nossas análises situadas em seus contextos, a fim de problematizar relações políticas e econômicas que os atravessam.<sup>433</sup>

Atravessada por essas e outras perspectivas de estudos, desde as primeiras incursões, a partir da pesquisa desenvolvida no mestrado, tenho passado por processos de mudanças que romperam com um pensamento científico único. Algumas certezas que pareciam imutáveis foram perdendo força no processo de pesquisa, outras perduraram. O que resta é assumir que a realidade pode ser concebida de *muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor*<sup>434</sup>.

É estranho dizer de forças que nos atravessam, ao mesmo tempo que parecem externas a nós, em um exercício que, em tese, seria tão racional como o de pesquisar. Não é mesmo? Mas pesquisar não separa racionalidade de afeto. Reconhecer as influências desses atravessamentos que compõem nossa subjetividade está ligado à nossa convicção da impossibilidade de distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto, pois nossa intervenção ocorre desde a escolha do tema de pesquisa, nas questões e respostas que produzimos em trajetórias, assim como, nas tramas que traçamos<sup>435</sup>.

Ressalto que o interesse em buscar formas estéticas de produção, que ajudassem a dizer da multiplicidade de produções outras, de formações de professores de Matemática, não se configura isenta de rigor e responsabilidade, que constituiu esse exercício de pesquisar.

Em certa medida, sinalizamos uma intenção política de **desobediência epistêmica** do ponto de vista que as **Epistemologias do Sul** que, ancoradas no pensamento científico europeu, não admitiriam uma narrativa somática produzida em um universo de *multiplicidades*<sup>436</sup> *das quais o*

*corpo*<sup>437</sup> *fala ou sobre as quais escreve*<sup>438</sup>. Devo dizer, ainda, que o fato de escrever um texto, não tão linear, que escape a certo rigor da estrutura escrita<sup>439</sup> como o usual na academia, não me eximiu da responsabilidade, nem do compromisso com o rigor metodológico de perseguir a questão de pesquisa, que me movimentou/movimenta, no sentido de participar na construção de mais uma peça no mapeamento da formação de professores. Uma que se apresenta em alinhavos.

Trabalhei, nesta tese, a invenção de um diálogo com personagens cujos nomes remetem diretamente aos autores dos trabalhos, operando como interlocutores imaginários que criei enquanto lia. Assim, penso ter externado também uma reflexão pessoal sobre formas de produzir significados sobre os modos de ler e escrever que são invenções possíveis com instrumentos disponíveis.

Quando os codinomes aparecem nessa tese, sejam pesquisadores ou teóricos, apenas representam reflexões desta pesquisadora, naquele momento de escrita. Assim, as narrações não apresentam o que aqueles autores disseram, mas o que eu queria dizer. Dessa perspectiva, a escrita é em si, uma invenção. E cada leitura a posteriori também se configura outra invenção que ganha corpo em nossos mundos. Assim, os nomes escolhidos identificados para atender exigências acadêmicas - Ivete, Marcelo, Kátia, Fernando, Déa, Ednéia, Bruna, Shirley, Luzia, Ana etc. - poderiam ser José Maria ou outro. Ao fim e ao cabo aquelas falas eram da pesquisadora, dispersaram ao fim da escrita. Também aquelas histórias não são as mesmas das teses e dissertações fontes do trabalho, são produções a partir delas, alinhavadas com as tramas desse movimento de pesquisa. Da mesma forma, o nome Cláudio Dias, que utilizamos nas fontes de algumas imagens, é fictício, para não denunciar as estratégias antes do desejado. Na verdade, as produções que aparecem dessa autoria, tratam de uma composição da pesquisadora com o verdadeiro criador das imagens de base, Giovany Fernandez Vieira, sendo discutidas e produzidas para esse fim. O Giovany é filho da Jany Baena, uma grande amiga pesquisadora, sempre trocamos leituras estudos conjuntos de trabalho ou de pesquisa. Em um desses momentos, comentei com ela do interesse em criar umas imagens para a produção da tese. Jany comentou sobre o filho Giovany que por sinal é um artista muito criativo. Assim, desde as primeiras incursões eu enviava as ideias para ele, que produzia um esboço, eu retornava, quando necessário até que as imagens dialogassem com a proposta da tese. Combinamos que eu realizaria algumas alterações se precisasse, mas que seriam citadas no trabalho, para valorizar a criação do artista.

Em certa desordem “organizada”, articulei esse diálogo com os autores das teses e dissertações do projeto mapeamento com outros escritos, palestras, encontros....

Arriscaria dizer que tal fuga dos modos hegemônicos de produção estaria relacionada à descrença na possibilidade de uma única forma de organizar um texto acadêmico. Desse ponto de vista, procurar escapar das amarras textuais reflete uma dimensão política de criar fissuras nas violentas relações de poder que também circundam as palavras científicas, fazendo-as operar como produtoras de normalidades.

Constantemente, convencidos de certa subalternidade<sup>440</sup>, somos colocados/as à margem por regimes dominantes que afirmam o que é a "verdadeira" erudição. Sendo o colonialismo disseminado nos modos impositivos de autoridade ocidental de saberes, nos instiga ao exercício descolonizador de fugir dos cânones epistêmicos ocidentais, mas isso não significa que abandonemos totalmente autores desses lugares geográficos, visto que algumas daquelas problematizações nos provocaram a sair do lugar de naturalização dos processos de produção do conhecimento colonizado.

*Dessa ótica, arrisquei uma escrita que se aproxima de movimentos rizomáticos, escapando do sistema arbóreo e/ou linear de produção, nos pontos possíveis. Acredito que um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, nos interstícios, no intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e...". Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente<sup>441</sup>.*

Nesse interim, entendendo que as realidades de tempos sociais são múltiplas e que constantemente des/reestruiremos nossas teorias e metodologias e reinventamos nossos “métodos” científicos na produção dessa possibilidade de discutir a formação de professores entre tantas outras.

Sabemos que no contexto acadêmico temos inúmeras concepções de pesquisa e recursos metodológicos e modos de produzir, escolhas feitas por determinadas abordagens, recursos e fontes. Sendo assim, um caminho possível seria explicitar escolhas e, neste caso, optamos pela suspensão de verdades absolutas. Com Albuquerque Jr<sup>442</sup>, assumimos o exercício historiográfico considerando uma diferença entre certezas e verdades, ao certo que ocorreram os cursos narrados nas teses e dissertações que aqui apresentamos, isso seria uma certeza, porém as verdades que

operam nos contextos de suas produções podem ser exploradas na iminência de problematizar questões naturalizadas nos contextos de produção dos cursos de Matemática. Atrelada a tal opção, aparecem outras questões relacionadas aos modos de fazer pesquisa, e especificamente, deste fazer que aqui apresentamos. Acredito na impossibilidade de universalização de metodologias e métodos, visto que o fazer de pesquisa se altera em processos e nós, pesquisadores, somos alterados, enquanto afetamos nossos objetos de estudo e somos afetados por eles. Em segundo, podemos dizer da necessidade de reinventar metodologias, principalmente por entendermos que a metodologia que acreditamos se constitui em processo, durante a trajetória de pesquisa. Nessa ótica, todo o texto da pesquisa foi traduzindo nossos traçados e movimentos nas construções até chegar aqui.

O que podemos é tomar uns pontos de ancoragem do nosso fazer. Como admitimos que a pesquisa é provisória e parcial<sup>443</sup>, abandonamos, há algum tempo, a intenção de uma cartografia total. Nesse panorama, a pesquisa não poderia ser informativa, ainda que tenhamos o rigor em conferir informações que utilizamos nas discussões, o conjunto de todas elas nesse texto permite infinitas construções, a depender de quem lê, de onde lê e com quais lentes produzirá tal leitura.

Reconhecemos que tal questionamento corroborou com o exercício de investigar contribuições de estudos envolvidos nos Grupos GHOEM (2002-2018) e HEMEP (2011- 2018) quanto ao projeto de mapeamento da formação de professores que ensinam e ensinaram Matemática, nas pesquisas que utilizam como fontes as narrativas de agentes participantes de diversos processos formativos em Educação Matemática de diferentes tempos e lugares do país. Essa investida ocorreu no sentido de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil.

O que podemos evidenciar desta experiência são demandas econômicas e políticas que são atravessadas pelo discurso da necessidade de desenvolvimento e progresso imerso nas relações de poder que perpassam a Educação e conseqüentemente a formação de professores de Matemática.

Nessa construção de uma pesquisa de doutorado, que também envolve a produção de uma pesquisadora, alinhavamos diferentes histórias educacionais a partir das múltiplas vozes ressoadas pelos trabalhos analisados. Vozes de diferentes lugares de formação que evidenciam contextos sociais regionais, tramas políticas e econômicas locais e nacionais a serviço do capital denunciando a impossibilidade de que um mesmo modelo de curso atenda necessidades e urgências tão distintas.



Nesse sentido, os Programas e Projetos Educacionais (PROCAD , PROEB , TVE , PQD , SUDENE, MEC /USAID , PREMEM), assim como a criação de universidades e os chamados CECIs, com Nomes específicos para cada Localidade. CECI/SP, o CECI/RS, o CECIBA<sup>444</sup>, o CECINE, foram construídos no sentido de incentivar o desenvolvimento da ciência no país e parecem ter se configurado ferramentas de implementação das relações de poder e dos processos de construção da colonialidade de poder na criação das diferenças e estabelecimento das verdades que poderiam permanecer no contexto educacional e as que deveriam ser eliminadas.

Buscamos apresentar um cenário entre os diversos convênios firmados nos anos de 1960. Um dos primeiros foi o Acordo MEC-USAID que objetivou uma reforma nos diversos níveis de ensino do Brasil, com base nos princípios e métodos educacionais norte-americanos, com a criação do Movimento Matemática Moderna – MMM, com as investidas a partir do Grupo GEEM, com os chamados currículos *Sputniks*, por parte da SMSG, que também influenciaram os currículos desenvolvidos nos Centros de Ensino de Ciências – CECIs, sendo que muitos professores desses centros foram buscar formação no exterior, principalmente nos EUA, em busca de implementar os chamados Currículos Sputniks.

Essas ações parecem fazer parte de um pensamento advindos do Norte Global pautado no capitalismo mundial que existe atualmente, como há 500 anos, em todas e cada uma das suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade), mas todas elas estão ao serviço do capital, articulando-se em torno da sua forma salarial. Do mesmo modo, em qualquer dos outros meios, a autoridade, o sexo, a subjetividade, estão presentes todas as formas historicamente conhecidas sob a primazia geral das suas formas chamadas modernas: o ‘Estado-nação’, a ‘família burguesa’, a ‘racionalidade moderna. [OBJ]

Desse modo, um padrão de poder foi e vem sendo instaurado por meio das leis e programas educacionais, revestidos de objetivos relacionados ao progresso e ao desenvolvimento do país que tratavam de implementar uma nova cultura, com fortes influências norte-americanas de modo natural.

Outra questão que ressaltamos, são as estratégias de subversão que aparecem no contexto de construção das formações, sendo que professores e universidades criam formas específicas de seus lugares de produção, para dar conta das exigências legais e atender as demandas de professores. Apenas a título de exemplo, citamos algumas situações nesse sentido, como a transferência de um curso emergencial desautorizado pelo MEC, em alguns casos transferidos para

curso regulares, a junção de turmas de curso de férias com curso regulares para normatizarem as formaturas dos alunos, os currículos de formação baseados na revisão de conteúdo do ensino fundamental e médio, visto que muitos professores já atuavam nesses níveis, e, devido ao pouco tempo de aula das formações reduzidas, não sobrava espaço para explorar conteúdos matemáticos de modo mais aprofundado.

Nesse contexto, nosso olhar para essas pesquisas foi direcionado pela ótica dos estudos sobre a Colonialidade de Poder. Trata-se de um padrão de poder que vem sendo constituído desde a divisão das Américas, quando os países norte-americanos, se autointitularam os donos do saber científico e válido, e assim, “*impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significados*”<sup>445</sup>.

Desse ponto de vista, o exercício de nos lançarmos a discutir a formação de professores a partir das teses desses pesquisadores que evidenciam os lugares de fala experienciados nas próprias vivências e por outros agentes educacionais, colaboradores entrevistados, que participaram de algum modo das formações de professores de Matemática pelo país, nos remetem a uma concepção descolonial que nos leva a produzir um posicionamento decolonial de enfrentamentos das verdades únicas que cercam a formação de professores. Muitas vezes, a defasagem do ensino e da aprendizagem é pautada na culpabilização do professor e na falta, depositando a esperança de salvação nas “capacitações docentes” que contribuem para invisibilizar outros problemas que podem aparecer nos contextos de práticas desses profissionais.

No caso das investigações desenvolvidas em composição com as narrativas dos agentes das formações de professores, parece-nos colocar a produzir outras questões que podem contribuir para problematizar essa busca infundável de capacitar, aumentar o tempo de formação, como se os professores, incapazes, sempre estivessem precisando que alguém, detentor do saber, os ensinasse como “dar aulas”. A intensão não é ditar outra verdade a ser seguida, apenas refletir até que ponto essa narrativa predominante e universal se sustenta, quando olhamos para as práticas de formação de professores de Matemática, em diferentes momentos da história.

Nessa experiência de pesquisa, enquanto produzíamos leituras com esses trabalhos entrelaçados com outros documentos, muitos mencionados pelos próprios autores, buscamos também elencar novas fontes, ou ramificações para produzir outras peças de um mapeamento rizomático sobre a formação de professores. Consideramos que o próprio movimento de leitura e

análise dessas pesquisas nos sugere estratégias metodológicas de acordo com as práticas que temos desenvolvido.

Já disse Garnica (2006), buscamos abordagens qualitativas que, embora diversificadas, se dispõem ao diálogo, constituindo, então, metodologias alternativas e, nesse sentido, inéditas<sup>446</sup>.

Nessa visão, este estudo se insere em um mapeamento que não tem a pretensão de finalizar, mas de problematizar<sup>447</sup> os próprios caminhos, trazendo em cada investida de pesquisa, novos olhares para compor a história da formação de professores de Matemática.

Esses modos de fazer história têm se constituído no contexto da historiografia contemporânea sob a influência da Escola dos Annales. Souza (2006) reconhece que, embora a Escola dos Annales seja descrita em meio a opiniões diversas, tal movimento despertou a implementação dos estudos historiográficos contemporâneos na perspectiva da História Nova. *Os Annales representaram, se não uma revolução científica, ao menos uma mudança significativa quanto à forma de abordar a História e o conhecimento histórico, tendo papel fundamental na constituição de uma nova tendência historiográfica*<sup>448</sup>.

Nesses aspectos a pesquisa é constituída com procedimentos *metodológicos, nascidos da própria experiência no exercício do ofício, o que dá origem a uma cultura historiográfica, repassada nos cursos de formação de historiadores e permanentemente discutida entre os próprios pares*<sup>449</sup>.

Essa visão desvincula ou impossibilita a crença de que exista uma história única e verdadeira. Assim, Souza (2013) explica que membros dos grupos HEMEP e GHOEM desenvolvem estudos na convicção de que as verdades históricas correspondem aos acontecimentos que ocorreram em determinados espaços e tempos. De certa forma, os mapeamentos desses grupos podem oferecer elementos para problematizar as práticas educacionais, ações governamentais a esse respeito, bem como provocar outros modos de pensar tais ações.

Poderíamos também reconhecer que essas pesquisas exercem seu papel na produção de sujeitos, entre outros, nas práticas dos autores das pesquisas que na maioria das vezes atuam em formações de outros educadores. Tanto os movimentos de pesquisa evidenciados nos trabalhos, quanto a estética das teses e dissertações desenvolvidas nos grupos GHOEM e HEMEP mostram fazeres metodológicos que se divergem por serem constituídos em trajetórias específicas, mas também constroem outros modos de pesquisar que escapam de um padrão único e verdadeiro.

Pinto, Souza e Silva (2021) destacam tais particularidades quando narram sobre os 10 anos de pesquisa do Grupo HEMEP. O produto dos trabalhos se desloca, seja através de uma narrativa ou outro estilo textual, de um processo ocorrido, nuances e variações de versões históricas, para afetos e *conflitos epistemológicos* e no modo de dar significado ao mundo. Os eventos dão lugar aos *afetos*; aos significados produzidos ao longo da pesquisa<sup>450</sup>.

Dessa forma, defendemos o envolvimento do pesquisador que se altera enquanto produz sua pesquisa, ao mesmo tempo que altera o objeto pesquisado, nesse caso enquanto produzimos um fragmento do mapeamento da formação de professores no Brasil, também refletimos sobre questões políticas e econômicas que perpassam a constituição dos cursos de Matemática e da própria Educação Matemática. Vale ressaltar certa militância que reverbera no contexto dessas produções, até mesmo nos modos de lidar com as fontes, considerando as próprias narrativas dos colaboradores como documentos, as estéticas dos trabalhos que ao invés de seguirem uma estrutura clássica nas linhas da colonialidade do saber, se alteram enquanto servem também de artefato político em suas apresentações, sendo que a linguagem e os recursos utilizados pelos pesquisadores contam um pouco das histórias construídas em trajetória.

Essa visão nos parece aproximar de movimentos decoloniais que *denotam modos de pensar, conhecer, ser e fazer de enfrentamento às histórias universalizadoras. Implica rejeição a um modo único de reconhecer e desfazer estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas claramente entrelaçadas e constitutivas do capitalismo global e da modernidade ocidental.*<sup>451</sup>

Além do mais, identificamos características nesses trabalhos e buscamos criar uma relação entre essas fontes escolhidas nesta pesquisa em uma perspectiva de um investigar pós-abissal que ocorre dentro dos limites de nossas possibilidades, com uma prática que não ecoa sozinha do alto da montanha, mas que trabalhará nas planícies e encostas do mundo. Nesses aspectos os entremeios da pesquisa são constituídos com o compromisso duplo; primeiro na confiança que a investigação tem de respeitar (os procedimentos que garantem a autonomia do conhecimento que produz e, em segundo, no contributo que pode dar para o fortalecimento de uma dada luta social contra a dominação), no contexto do mapeamento da formação de professores que ensinam/ensinaram Matemática.

Além disso, temos a consciência de que quaisquer que sejam as escolhas, estão sempre ancoradas em linhas de força e respondem a um lugar situado de pesquisa<sup>452</sup>. Assim exercitamos a

tentativa de permanecer no jogo que acreditamos condizer com nossas escolhas metodológicas. Entendemos a pesquisa como um exercício responsável, que exige certo rigor metodológico, mesmo que inventemos nossos caminhos. Outra questão importante, que tentamos trazer, no diálogo, é que o fazer metodológico não é individual, conectamos e desconectamos ideias em nossa pesquisa, em diferentes espaços. Sem a pretensão de ditar verdades<sup>453</sup>, entendemos que a pesquisa pode causar mudanças, principalmente no pesquisador, e, como nesse caso, contribuir com um alinhavo para o mapeamento<sup>454</sup> da formação de professores, como mais uma fonte potencial para outras problematizações.



Ainda que este estudo tenha acontecido mais em um sentido de mapear as próprias ausências históricas desta que escreve, em certos aspectos, pôde contribuir com mais uma peça no mapeamento da formação de professores no país, em composição com as histórias de outras experiências, sobre formações iniciais de professores de Matemática, que foram materializadas de maneiras diversas, e, muitas escaparam dos sistemas legais, provocando alterações nas normativas educacionais que não se sustentaram.

Devo pontuar que esse desejo de pesquisar se constitui nas cercanias dos grupos GHOEM e o HEMEP do qual faço parte.



O Grupo GHOEM, iniciado de forma interinstitucional em 2002, reuniu inicialmente pesquisadores da USC<sup>455</sup>, UNESP<sup>456</sup>, UFPR<sup>457</sup> e UNICAMP<sup>458</sup>, sendo que o interesse em criar tal grupo surgiu da junção de estudos desenvolvidos no período de 1997 e 2002<sup>459</sup>, a partir de uma proposta teórico-metodológica que se iniciava no contexto da Educação Matemática, com trabalhos que utilizavam a oralidade de depoentes, entre outras fontes de pesquisa.

O HEMEP, com o qual tenho maior proximidade, é um grupo vinculado à UFMS<sup>460</sup> em que realizamos discussões semanais em torno das diferentes leituras, desde a exploração de nossos

trajetos de pesquisas, desenvolvidas e em construção junto aos teóricos sobre os quais nos propomos estudar, dentro e fora da Educação Matemática, por vezes, flertando com outras áreas, como a filosofia, sociologia, política etc.

Criado em 2011, a participação nas reuniões e pesquisas desenvolvidas pelo HEMEP, reforça o interesse em construir uma postura de pesquisa específica, voltada para a produção de multiplicidades, com leituras e discussões que me impulsionam à curiosidade de quem deseja entender questões que, por muitos anos, ficaram implícitas e naturalizadas, ou, talvez, imperceptíveis, na trajetória de vida e de formação.

Nesse contexto, me provoco a participar de eventos de Educação Matemática, na busca por entender questões que cercam a formação de professores. Tenho buscado apresentar ideias de pesquisa, na publicação de artigos sobre a formação de professores de matemática, como forma de manter contato com outros pesquisadores, e, com eles, discutir meus movimentos de estudo. Esse encontro ocorreu, principalmente, com os Grupos GH OEM e HEMEP, pois a leitura de textos de estudiosos presentes nas reflexões desses espaços, contribuiu com as construções que realizei, tanto no mestrado quanto nesta produção de doutorado, que, aqui, apresento.

A partir do objetivo de mobilizar e analisar as pesquisas vinculadas ao projeto de mapeamento de cursos de formação de professores que ensinam matemática com vistas a explorar marcas e linhas de força em movimentos políticos no Brasil, tenho mergulhado em leituras de trabalhos produzidos nesses dois grupos. Para esse exercício, lancei um olhar sobre os estudos de mestrado e doutorado que tratam da formação inicial de professores de Matemática, que utilizaram narrativas de agentes educacionais, e outros artefatos referentes a esses processos, como fontes de pesquisa.

Acredito que esse exercício possa auxiliar na compreensão dos movimentos desenvolvidos no contexto do projeto Mapeamento da formação de professores que ensinam Matemática no Brasil.

Sendo assim, constituímos, como fontes para este trabalho, as teses e dissertações produzidas por componentes dos Grupos GH OEM (2002 – 2018) e HEMEP (2011 – 2018).

Destaco que encontrei 97 trabalhos sobre formação de professores de Matemática, relacionados ao GH OEM e ao HEMEP, em uma busca inicial, em repositórios, nos *sites* desses dois grupos, no Catálogo de teses e dissertações da CAPES<sup>461</sup>, na Biblioteca – BDTD<sup>462</sup>, e no

Repositório Institucional UNESP, pois, na ocasião, nem todos estavam disponíveis nos *sites* dos grupos de pesquisas supracitados.

Após a leitura dos resumos dessas produções acadêmicas, reduzi esse quantitativo para 47, que discutiam, especificamente, a formação de professores em Educação Matemática, e, posteriormente, em uma leitura diagonal, em contato com os objetivos dos trabalhos, cheguei a 20, que tratavam da formação inicial de professores de Matemática, com os quais venho construindo uma trama, para mais uma peça do mapeamento da formação de professores dessa disciplina no país.

Na trajetória de análise, encontramos outros estudos, que exploravam a formação em diversos aspectos, como Projetos Políticos Pedagógicos, sobre a construção de programas de ensino, criação de universidades, abordagens de livros didáticos, outras formações em nível de segundo grau (Ensino Médio), que serviram para capacitar professores, entre outros. Optamos por aqueles que tratavam da formação de Professores de Matemática, em nível de graduação, que se encontravam naqueles repositórios.

A escolha das fontes foi e, ainda é, alvo de discussão, por se tratar de um número grande de trabalho de diferentes regiões e tempos da história da formação de professores de matemática. Já, nas primeiras leituras, percebemos que as possibilidades de pesquisa são muitas, devido à quantidade de questões que aparecem das narrativas sobre os cursos de formação de professores. Foram necessárias algumas exclusões para chegar ao limite do possível de produção. Na ocasião de apresentação de um artigo sobre esta proposta de estudo, em um evento anterior, de Educação Matemática, o Professor Vicente Garnica sugeriu que eu realizasse uma busca, também, no Currículo lattes, dos autores dos 20 trabalhos escolhidos, para verificar se poderíamos trazer outras pesquisas para esta análise. De maneira semelhante, o Marcelo, avaliador na banca de qualificação, também alertou sobre a existência de outros trabalhos que se aproximam da temática. Recomendando que poderíamos escolher finalizar a tese a partir daqueles estudos já organizados, mas que seria interessante deixar claro os motivos de nossas escolhas.

Além disso, as leituras mostraram que não seria possível fechar a discussão deste estudo, restrita aos cursos de Licenciatura como formação Inicial, visto que as teses e dissertações trazem diferentes cursos de Níveis Médio e Superior como as primeiras formações de professores.

Dessa forma, após essa banca, realizei uma pesquisa nos currículos lattes dos 20 autores referentes às teses e dissertações que aqui discutimos, no período entre os anos de (2002), época

de início do Grupo GHOEM, e (2018). Não considerei os trabalhos cujas defesas ocorreram após fevereiro de 2018, quando ingressei no Doutorado. Dessa nova busca, encontrei alguns estudos que havia excluído na primeira, mas também outros que não conhecia. Na tentativa de trazer também esses trabalhos para este texto, passei um tempo presa neles, escrevi algumas páginas, realizei anotações, mas percebi que não seria possível tal empreitada. Devido o tempo reduzido para finalizar o texto final e o vasto material que ainda careceria de leituras, em concordância com a orientadora, decidi manter a lista anterior, realizada com foco principal nos cursos de graduação, mesmo que tenhamos encontrado nas discussões dos textos escolhidos formações outras que não fazem parte do Ensino Superior, as quais discutimos aqui. Assim, não acrescentei novos textos entre as fontes, pois acredito ser inviável a tentativa de abranger todos os estudos desses grupos, sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, no período que nos propomos, na perspectiva que nos ancora.

Além disso, reconheço a impossibilidade de abarcar todos os aspectos nessa área, e assumi o risco de dialogar no limite desses 20 estudos, direcionada pelo objetivo desta pesquisa. Como essa decisão, me permiti explorar as questões que apareceram no contexto de construção dos cursos de formação inicial de professores de Matemática, constituídas nessas 20 produções.

Ressalto que o movimento de escolha desses trabalhos foi marcado por diferentes afetações. De posse daqueles primeiros 97 trabalhos, que compunham entre 200 e 1000 páginas aproximadamente, percebi o desafio que vinha pela frente. Senti a necessidade de criar estratégias de leitura, que ajudassem a dar conta de tantos textos. Já, no primeiro ano, a professora sugeriu que não realizasse a leitura das narrativas dos colaboradores, mas sim dos textos de análise dos pesquisadores. Então dividi as teses, retirando o texto que correspondia às entrevistas. O problema é que alguns autores fizeram suas produções mescladas com o texto das narrativas, às vezes, eu sentia a necessidade de voltar, pelo menos, com um mecanismo de busca, para olhar essas entrevistas que foram citadas ou mencionadas.

Acredito que cada um de nós tem um estilo de leitura, no meu caso, parece até que assumo outra personalidade em estudo. Tenho uma característica que, às vezes, me atrapalha, enquanto estou lendo um texto, se surge um documento, uma questão nova, já quero buscar informações sobre o tema. É um modo que me faz produzir e construir as próprias ideias a respeito do lido, o problema é que, às vezes, divago nessa busca, me perco na leitura, tenho que voltar e retomar o



que estava lendo, para que a ligação entre o antigo e o novo façam sentido. Nem sempre é possível deixar isso claro.

Penso que esse estilo foi construído no histórico pessoal de estudo emergencial. Por ficar muitos anos fora da escola, e, depois, retornar na EJA<sup>463</sup>, em seguida, participar do “Curso Modular”<sup>464</sup>, nas férias escolares, concomitante com o trabalho já como professora, nessas formas reduzidas, criei estratégias para aprender rápido o que precisava para colocar em prática, mesmo que, muitas coisas ficassem pelo caminho.

Diante de tantas leituras desconhecidas, precisava buscar informações para complementar, porque não sabia mesmo, o que acabou virando um hábito. Nos últimos anos, tenho pedido a colegas para realizarem leituras dos meus textos, e isso tem ajudado um pouco. Ademais, esse tempo, no mestrado e no doutorado, somado à atuação de aproximadamente 9 anos na formação de professores, no contexto das tecnologias educacionais, provocaram aprendizados que carregou também nesta produção. É assim que me movimento no universo da pesquisa e da formação.

Desse lugar de leitura, organizei os primeiros 97 trabalhos, em arquivos de PDF<sup>465</sup>, em uma pasta no computador.

O primeiro exercício foi fazer uma busca nesses arquivos com os nomes que aparecessem nas referências. Separei apenas as referências e comecei a alimentar um gráfico manualmente, mas logo percebi que o exercício não fazia sentido, pois sempre deixaria escapar alguns autores. A pesquisa manual também foi insatisfatória, pois a jornada de 40h permitia curto espaço de tempo destinado ao estudo, muitas vezes, uma ideia instigante era interrompida, devido ao horário de trabalho, isso porque sempre gostei de estudar nas madrugadas, antes de ir trabalhar.

Outra tentativa foi fazer uma leitura rápida, grifando os textos, na escrita sobre esse exercício. Também percebi que não seria possível utilizar apenas as leituras, neste momento. Retornei aos resumos das fontes, para identificar os objetivos, se estavam realmente voltados para a formação inicial. Até então, pensava em curso superior de Matemática. Primeiro excluí todos aqueles que tratavam de materiais didáticos, estruturas escolares, livros etc. Depois eliminei os que tratavam de cursos de 2º grau (Ensino Médio), deixando apenas os que tratavam das graduações.

Nessas leituras percebi que, provavelmente, discutiríamos a CADES<sup>466</sup> e os cursos normais, mas decidimos focar nos cursos iniciais ofertados em nível de graduação, discutindo o que aparecesse a partir deles.

Mesmo assim, ainda não tinha encontrado um caminho, nem para a leitura, nem para a escrita. Muitos rascunhos ficaram pelo percurso.

Resolvi utilizar o “*Formulários Google*”<sup>467</sup>, no qual criei um questionário de pesquisa<sup>468</sup>, com questões produzidas na primeira leitura que realizei nas teses e dissertações. Entre as perguntas estavam o título da pesquisa, autor, título do curso, tempo de formação, carga horária, programas educacionais, leis, ano de execução, essas informações aparecem em um só arquivo na tabela de respostas. Aproveitei a maioria destas informações, de alguma forma, nesta tese, embora não pareçam tal como são produzidas na ferramenta, mas também terei elementos para construir artigos sobre o tema, após a conclusão deste trabalho.

Entre outros temas possíveis para discussão, estão os marcos de mudanças nas Leis Educacionais Federais, que parecem provocar um aumento no quantitativo de produção de outras normas estaduais e municipais, em diferentes localidades, adequando às especificidades locais, criando brechas para que seja possível aplicar a lei maior. O levantamento, com esse questionário, auxiliou na construção do texto, e, principalmente, para visualizar a quantidades de pareceres e resoluções que destacamos no decorrer do trabalho, mostrando as tentativas de adequação das políticas educacionais, que não davam conta de formar professores para suprir a falta desses profissionais.

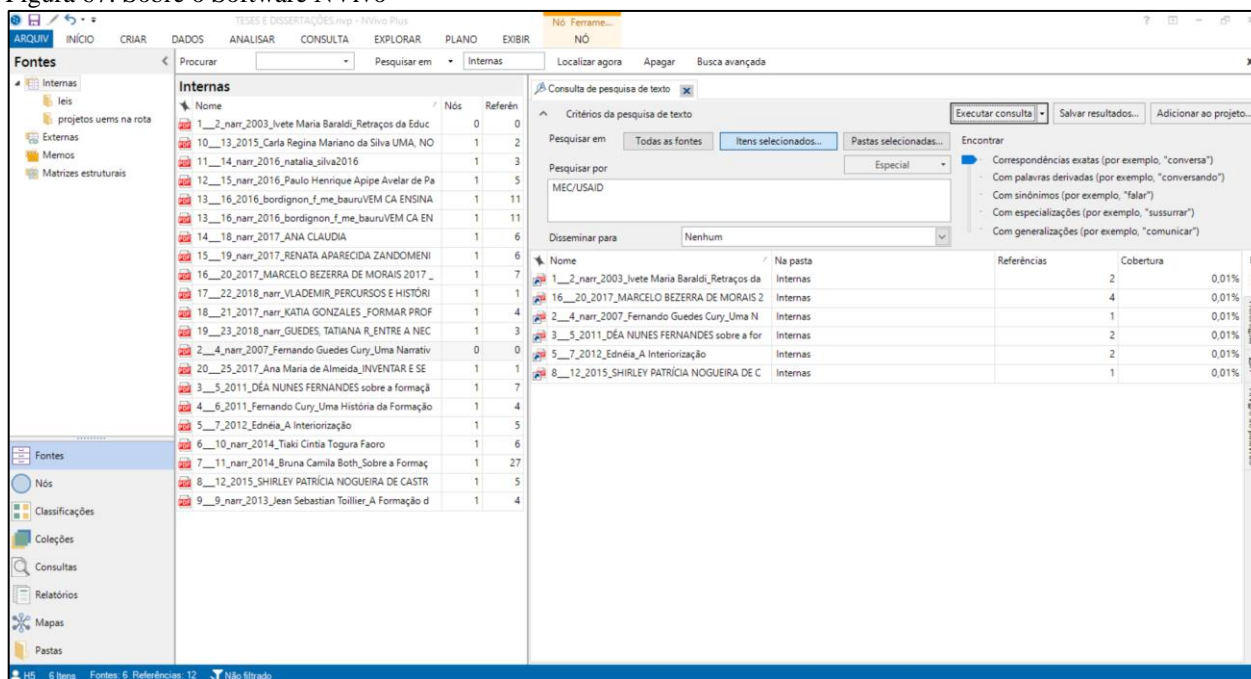
Além dessas questões, realizei uma busca em softwares que pudessem me ajudar nessas análises. Diante da grande quantidade de textos para a leitura, às vezes tinha a necessidade de voltar e olhar a própria narrativa mesmo, que o autor estivesse dialogando. Para isso uma tecnologia digital poderia ajudar e quem sabe recuperar o tempo perdido.

Após a investigação pelos recursos de pesquisa, entre outros, gostei do Nvivo, e do Iramuteq, dois *softwares* de pesquisa qualitativa e quantitativa, que poderiam auxiliar nas buscas. É claro que essas ferramentas não fazem nada sozinhas, mas podem auxiliar em algumas reflexões. Por afinidade acabei escolhendo o NVivo, o qual utilizei, praticamente, em diversos momentos, após a leitura das análises dos trabalhos. O NVivo é um recurso tecnológico para análise de informações qualitativas, que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, imagens e dados bibliográficos, entre outros.

Segue um *print* da tela do software, apresentado na figura 66, no momento de uma pesquisa com o termo “MEC/USAID”, com uma pesquisa é possível reunir todos os trabalhos de discutem

o mesmo tema e acessá-los ao mesmo tempo. Esses movimento auxiliaram na otimização dos tempos de estudo.

Figura 67: Sobre o Software NVivo



Fonte Print da tela do Nvivo

O NVIVO possui licenças estudantis, com licenças de tempo limitado de doze meses, sendo utilizado para fins educacionais. As licenças empresariais, corporativas (anteriormente conhecidas como licenças de site) permitem a instalação em vários computadores até o número máximo de licenças que seu site adquirido, disponíveis por um período de 1 a 5 anos. E a licenciamento do NVivo Collaboration Server que permitindo aos usuários trabalharem no mesmo projeto ao mesmo tempo.<sup>469</sup>

Nesse *software* organizei as teses e dissertações após as leituras. Constantemente voltava com palavras de busca, que me auxiliaram a organizar falas dos autores, sobre leis projetos e propostas educacionais. Quando percebia uma questão interessante em um texto, realizava uma busca nas fontes, de modo automático, para mostrar quais capítulos dos trabalhos tratavam da questão comum. A partir dessas investidas, retornava para a leitura das partes, que me interessavam na produção.

O NVivo também cria gráficos, com as palavras que mais aparecem nos textos. A próxima imagem, por exemplo, saiu de uma busca nas referências, feita no software Nvivo, quando coloquei

a frequência de palavras. Havia separado apenas as páginas de referência de cada trabalho. A princípio imaginei que essa imagem pudesse dizer de um tipo de resistências que se constitui nesses grupos de pesquisa, pois trazem autores dos nossos lugares de formação, para discutir formação de professores, além do fato de trazer as narrativas de colaboradores que vivenciaram as formações, sendo que muitos de nós somos frutos das formações emergenciais, além disso, discutem, em um mesmo plano, documentos oficiais ou não, que contribuem para a criação de fontes para trabalhos futuros.

*Sem certa desobediência epistêmica, corremos o risco de permanecer no domínio de conceitos modernos e eurocêntricos, enraizados nas categorias gregas e latinas, e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases<sup>470</sup>.*

Nessa reflexão, decidi usar o NVIVO para buscar quem os pesquisadores das teses e dissertações, elencadas na pesquisa, citavam, seja na metodologia, seja para justificar suas críticas etc. Nesse movimento investigativo, poderíamos evidenciar, por exemplo, se os autores, citados nesses trabalhos, mostravam certo desprendimento do pensamento colonial, racional, admitindo ou não movimentos subjetivos em suas pesquisas. Se abordaram autores também locais, que denunciam violências, preconizadas nos lugares de produção, às vezes, ignoradas nos escritos globais. Se evidenciavam questões de exclusão, mesmo que camuflados nos discursos de inclusão, discutindo pesquisas sobre a formação de professores de Matemática, pelas vozes, também, de grupos excluídos da sociedade.

O destaque da imagem mostra que os autores mais citados são dos grupos GHOEM e HEMEP. Dessa forma, desenvolvem outros modos de discutir a formação de professores, escapando dos modelos únicos de referência.



o enredo que crio, a partir dessas pesquisas, relacionadas a algumas formações iniciais de professores de Matemática no Brasil. Por exemplo, a década de 1920, que antecede à constituição das primeiras formações de professores, mas que parece constituir um movimento com a criação da Associação Brasileira de Educação (formada por intelectuais, na maioria, engenheiros), é também a época em que foi criada a expressão professores leigos, tão utilizada para justificar as formações emergenciais nas décadas seguintes. Esse momento histórico pode configurar um dos movimentos de inserção de colonialidade pelas vias do conhecimento, ainda que fracassada, pode ter contribuído para o cenário de intervenções europeias instaurado na sequência, a partir dos anos 1940. Presumo que os fenômenos da Colonialidade/modernidade vêm sendo ramificados por longa data, bem antes dessa época. Lembro de uma leitura de Anibal Quijano<sup>471</sup>, quando percebi que a colonialidade como um padrão mundial iniciou com a divisão mundial, configurando a América Latina. No contexto daquela divisão, com a expansão do capitalismo mundial, o poder foi centralizado na região europeia. Dessas relações de poder, foram constituídas a colonialidade e a modernidade, imersas nos discursos que perpassam as relações intersubjetivas, destacando algumas identidades, e excluindo outras, considerando como referente à hegemonia eurocêntrica, considerada moderna. A partir do século XV, foi se configurando novo modo de produzir conhecimento, centrado nesses referentes europeus de poder, para atender às demandas do capitalismo mundial. Nessa reflexão, os conhecimentos "válidos" foram impostos com uma racionalidade, aceita nas diferentes instituições de produção de conhecimento (família, escolas, igrejas etc.).

Os adeptos desse pensamento não são apenas os europeus, mas também aqueles doutrinados nessas linhas de pensamento. Dessa forma as veias do capital, impregnam diversos espaços de produção social, de modo naturalizado.

Desde o primeiro ano no doutorado, inaugurei os estudos sobre Colonialidade de Poder, pensando sobre o próprio fazer de pesquisadora. Em alguns momentos, sentia deslizar algumas crenças em meio às reflexões das aulas. Mesmo questionando relações de poder, às vezes, até reforçamos essa questão, pois falamos de nossos lugares, mas trazemos teorias externas, que falam “sobre” nossas vivências, e não a partir delas.

Essa atitude parece configurar certa dependência de uma *razão do poder colonial, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e fracassou nas promessas libertadoras da modernidade*. Uma alternativa para desprender dessas amarras consiste em *investir na*

*descolonização epistemológica, buscando outros modos de comunicação intercultural, abordando a troca de experiências*<sup>472</sup>, no mesmo patamar das teorias, para discutir questões de pesquisa.

As primeiras tentativas de produção textual não estavam claras nem a mim, para os outros, então... Desisti de três textos anteriores, até chegar neste. Quando desistia? Quando recebia a resposta de pessoas, a quem enviava para ler, percebia que não era aquilo que intencionava expor sobre esta pesquisa. Decidi imprimir os trabalhos, imaginava tê-los à mão, para lembrar do que li, outra tentativa frustrada, prefiro *ebooks* aos impressos.

Abandonei essa ideia e retornei para as anotações do computador. Já havia numerado as teses, pois, nos retornos, facilitava a identificação do lido.

Nessa caminhada vivenciei algumas perdas que atrapalharam um pouco. Com o falecimento do irmão caçula, e de uma tia bem próxima, no mesmo ano, “perdi o chão”. Às vezes desejava fugir. Com toda a compreensão da Profa. Orientadora, e força de colegas, retomei a escrita.

Foram inúmeras leituras e releituras daquelas análises, mas não concluía uma ideia de escrita, parece até que o cérebro apagava o que lia. Eu que sempre amei estudar e escrever, pensei em desistir, comecei a pensar que já tinha ido longe demais. Era hora de parar.

Foi necessária uma pausa para buscar ajuda de um profissional da saúde, uma terapia entra em cena. Estaria eu sentindo-me uma impostora, que deixou o lugar de colonizada? Da mulher, dona de casa, cozinheira e costureira, que passou anos sem estudar, por necessidade de trabalhar, então, se atrevia a adentrar no universo do conhecimento? Seria uma incerteza se poderia mesmo acessar um curso superior, e, até mesmo, chegar ao doutorado? Possivelmente havia, e, às vezes, há um medo inconsciente de capacidade para tanto, até mesmo, no sentido de questionar sobre o direito de participar nesses espaços.

Em contrapartida, outras questões impediam tal desistência, dado que surgem da intenção de trazer nossas histórias, e, possivelmente, manchar, ainda que sutilmente, as histórias perfeitas, maquiadas e contadas apenas nos documentos oficiais.

Intrigas imaginárias impediam tal abandono. E as pessoas que conheci, com as quais aprendi, ensinei, e me comprometi nessa caminhada? E a orientadora, por quem cultivo admiração e respeito, que sempre demonstrou uma postura ética, a ensinar mais com a própria prática do que com palavras? E os colegas de estudo e de trabalho, com os quais vislumbramos tantas possibilidades de mudanças? Seria mesmo a hora de parar? O lado bom é que não faltava nas reuniões do grupo, não confienciava isso com os amigos.

Os colegas ainda enviavam seus textos para leitura, quando tratava de trabalhos alheios, contribuía, com maior tranquilidade. O exercício de falar nos mostra outras possibilidades de ser ao aprender para onde olhar, como problematizar.

Apenas, no próprio texto, isso não acontecia. Aos poucos tenho despedido dessa busca colonial de perfeição, para produzir o que é possível, tanto no aprendizado como na formação de professores, em que atuo. Venho buscando teorias que valorizam os lugares de fala, que escapam das verdades e padrões únicos, e, assim, me constituindo nas formas e espaços possíveis.

No limite do exequível, nas brechas que consigo estabelecer, levo essas preferências para as escolhas de textos, para a formação de professores na Secretaria Municipal de Educação onde atuo. Uma prática em que tenho me reconhecido é o trabalho com as narrativas no contexto do ensino e da aprendizagem. Quando produzimos, junto aos cursistas, experiências de estudo e produção de narrativas sobre as práticas de sala de aula, percebemos questões diversas, que aparecem para discussão, ultrapassando a utilização das tecnologias ou a grade curricular. Mas esta é uma questão para estudos futuros.

De modo geral, quando permitimos trazer nossas histórias de nossos lugares de fala, tanto questionamos as verdades estabelecidas como colocamos em xeque nossas próprias crenças.

Estas observações funcionaram e funcionam como energia que me impulsionaram, também, na produção desse doutorado.

No contexto das divergências entre os monstros coloniais invisíveis e as possibilidades de lançar olhares outros para as formações de professores, me permiti refletir sobre meu processo de formação, que pode dizer de muitos outros (trabalhadores estudantes, que não tiveram acesso à escola na idade certa, seja por questões financeiras, de gênero, preconceito, de raça de cor, questões políticas, entre outras).

Quanto de nós acreditamos que temos apenas o que merecemos, porque “é vontade de Deus”, “isso não é coisa para pobre”, “porque lugar de mulher é...”, “precisa parar de estudar para trabalhar”, entre outras falas, naturalizadas, que nos impedem de sermos o que desejamos, apenas pelo fato de pertencer a um determinado grupo social.

Essas questões parecem emergir nas produções dos pesquisadores, constituídas com as narrativas de professores, dos lugares de construção dos cursos de formação de professores, que ensinaram e ensinam Matemática pelo Brasil.



Nesse sentido, as leituras me provocavam questionamentos sobre os momentos de desânimo. Teriam os medos de enfrentar tais monstros coloniais provocando tal imposição de limites, ao ponto de pensar ser indigna de um título de “Doutora”? Diante de tais reflexões, tenho me permitido superá-los.

Tais atravessamentos abalaram resistências, em alguns momentos, em outros, serviram de estímulo, posto que potências de vida e de busca podem vislumbrar a constituição de novos caminhos.

Acredito que as experiências de forçar entradas nos espaços acadêmicos, por caminhos tão peculiares, muitas vezes, por estreitas brechas, provocaram a construção desse modo específico de caminhar. Possivelmente, essa perspectiva de olhar aguça o interesse em evidenciar particularidades de outros processos formativos, marcados pelas emergências pelo país.



De modo geral, quando permitimos trazer nossas histórias de nossos lugares de fala, tanto questionamos as verdades estabelecidas como colocamos em xeque nossas próprias crenças.

Estas observações funcionaram e funcionam como energia que me impulsionaram, também, na produção desse doutorado.

No contexto das divergências entre os monstros coloniais invisíveis e as possibilidades de lançar olhares outros para as formações de professores, me permiti refletir sobre meu processo de formação, que pode dizer de muitos outros (trabalhadores estudantes, que não tiveram acesso à escola na idade certa, seja por questões financeiras, de gênero, preconceito, de raça de cor, questões políticas, entre outras).

Decidimos, ainda, disponibilizar um mapa com as cidades evidenciadas nas pesquisas, visto que, nas pesquisas dos Grupos GHOEM e HEMEP, há uma preocupação constante em identificar os lugares de produção, quem fala, o que fala, e de onde fala. Essa inquietação se justifica na convicção de que, quando falamos, trazemos contextos em que fomos constituídos, nossos lugares sociais, culturais, políticos, familiares, nossas histórias e temporalidades. Isso remete à multiplicidade de questões que aparecem e contribuem para um distanciamento da visão de um mapa completo e fechado. Temos a consciência que produzimos narrativas a partir de outras, nesse

caso, desenvolvidas pelos pesquisadores, aqui, elencados, o que pode proporcionar *processos criativos*<sup>473</sup> que nos permitam algumas compreensões e novas questões sobre a formação de professores de Matemática. Os pontos demarcados no mapa, mostram locais que foram citados nas discussões dos trabalhos, sendo que os pontos verdes remetem àqueles mencionados com maior frequência que as demarcações em vermelho.

O mapa traçado a seguir, mais do que sinalizações geográficas, visa lembrar-nos dos diferentes mundos por nós praticados.

A escolha desse mapa, com marcações pontuais, nos lembra, também, de que são alguns dos inúmeros cursos existentes no país, que foram abordados, e que estes não serão e não podem ser tomados como representativos de uma classe de cursos de formação de professores que ensinam matemática.

Figura 69: Mapa com locais dos cursos estudados nos trabalhos.



Fonte: Produzido pela autora, em composição com a plataforma *Google Earth*<sup>474</sup>.

Os mapas podem, ainda, carregar discursos de *exclusão*<sup>475</sup>, ao invisibilizar alguns locais e evidenciar outros. Assim não pretendemos expor um mapa final sobre os cursos, aqui, apresentados, mas optamos por um exercício de mapear, que mostra pontos evidenciados, que se modificam a cada movimento de leitura e de reflexão, que, até o momento, estão demarcados nesses pontos, a partir da nossa leitura atual das fontes exploradas neste trabalho.

Em movimentos que lembram o exercício do *cartógrafo*<sup>476</sup>, que se distancia do *decalque*<sup>477</sup>, na tentativa de desenhar o próprio traçado da pesquisa, apoiado nas experiências de vida e de leitura, que nos afetam, em predisposição às modificações em trajeto, embricadas em processos mutantes, nos movimentos de estudo, conhecimentos produzidos e outros artefatos que se alteram em percurso, buscamos evidenciar alguns pontos, identificando certos *locus* espaciotemporais de produção dos cursos de formação de professores, que contribuíram para a produção em Educação Matemática de hoje. Esse mapa em produção é desmontável, e outros podem ser produzidos a partir da ótica dos leitores.

Situamos o leitor de um apreço construído nas leituras dessas histórias, narradas por esses pesquisadores, visto que denunciam produções da Educação Matemática, que escapam e criam rasgos no tecido das propostas hegemônicas desse contexto, provocando a produção de pensamentos por essas *fendas*<sup>478</sup>.

Sendo assim, mesmo imersos em movimentos, na direção de atender às exigências hegemônicas, explodem reações que destoam das continuidades propostas e produzem outras Matemáticas. Esta pode ser notada, já, de início, como uma contribuição política desse projeto amplo de mapeamento da formação de professores que ensinam e ensinaram Matemática no Brasil.

Depois de inúmeras tentativas de escrita, mas, ainda impactada pelo gosto, por discutir as pesquisas dos colegas, encorajou-me a pedir ajuda. Em um desses diálogos com o colega de turma, Cristiano, que passava por um problema de saúde, afastado do doutorado, decidi comentar sobre o processo pessoal de escrita. Comentei que lia as teses como quem ouvia os autores contarem aquelas histórias, mas, quando ia escrever, não saía nada. Comentei que pensei em produzir um evento, em que os pesquisadores estivessem presentes, para discorrem sobre as pesquisas. Então ele disse, Ana, por que você não cria um diálogo? Apreciei a ideia e coloquei um esboço e mandei para a Profa. Luzia e ao grupo de orientação, gostaram e ofereceram algumas sugestões. A Profa. observou que poderia continuar a escrever naquele formato, já que, assim, havia encontrado um caminho para produzir. Enviei para o Cris também. Quando ele leu o texto, disse: “o que você acha

de dar mais vida a esse diálogo”? Imagina que esse encontro está acontecendo, que você está lá no meio dessas pessoas. Depois disso ele não viu mais o meu texto. Depois dessa escrita, convidei duas colegas de estudos do grupo, a Endrika e a Vivian, que leram parte do meu texto, expliquei, chorei, e elas fizeram comentários que me fortaleceram. Eu estava precisando.

Outro contato que tive foi com as professoras Jany Baena,<sup>479</sup> que cursa Doutorado em Estudos de Linguagens e atua na divisão de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, onde também trabalho como professora formadora, na Divisão de Tecnologias Educacionais. Como estudamos autores semelhantes sobre a colonialidade de poder, sempre discutimos ideias de pesquisa, desde o início do estudo, e a Professora Nelagley Marques<sup>480</sup>, que foi minha colega de trabalho na UEMS.

Foi, então, que decidi inventar o evento para montar o diálogo. Senti que era o formato possível, pois a vontade de ler e escrever o meu trabalho voltou, já estava entrando no quarto ano, quase não deu tempo, mas, aqui, estou, da forma possível de chegar.

O trabalho seguiu, então, como uma das possibilidades de exploração desse diálogo, nesta e em outras direções, dando visibilidade para o alinhamento de forças, que produz guias (nem sempre educacionais) para a formação de professores de Matemática no Brasil, além de vazamentos a serem compreendidos, não como um caminho para a regulamentação de práticas formativas, mas como a afirmação de uma diferença que precisa ser preservada.

Entendo esse exercício de mapeamento junto a outros trabalhos dos Grupos HEMEP e GHOEM, que configuram peças com as quais essa pesquisa se une na construção de um mapa movente que se modifica em cada estudo acrescentado, sem a intenção de finalizar. Em um ato de resistir aos processos de exclusão essa tese talvez possa contribuir para problematizar a formação de professores de Matemática brasileira.

Esta pesquisa foi produzida, nos últimos anos, em contexto de uma pandemia, que tornou ainda mais solitário esse processo de escrita. Os encontros *online*, embora semanais, pareciam não cumprir muito bem a função do estar junto, do amparo e acolhimento, que professores e estudantes precisamos. Nos constituímos e realizamos a nossa pesquisa em um momento de insegurança mundial, e, especialmente, no Brasil, em um contexto de anúncios diários de milhares de mortes. Essa é, certamente, uma marca desta e de tantas pesquisas e pesquisadores desses tempos.

Queremos registrar, com pesar, que, no momento desta escrita, Ivete já não estava mais entre nós, mas se fez e faz presente. Ivete Maria Baraldi foi mais uma vítima da Covid 19,<sup>481</sup> e de

um governo que relativizou a pandemia e as mais 688 mil mortes em todo o Brasil. Ivete faleceu um dia antes da chegada das vacinas em Bauru, cidade onde morava, e, agora permanece viva nos textos e imaginários de muitos pesquisadores, alunos e professores da Educação Matemática.



## Apêndices

### Fontes

**Voltar ao início do trabalho.**

**Voltar para o gráfico “Quantidade de trabalhos.”**

**Voltar ao texto (27 nomenclaturas.**

**Clique aqui e acesse a Tabela com os 97 trabalhos dos Grupos GHOEM e HEMEP.**

**Acesse aqui a tabela com 68 pesquisa dos grupos GHOEM e HEMEP, identificados.**

Figura 70: Trabalhos analisados

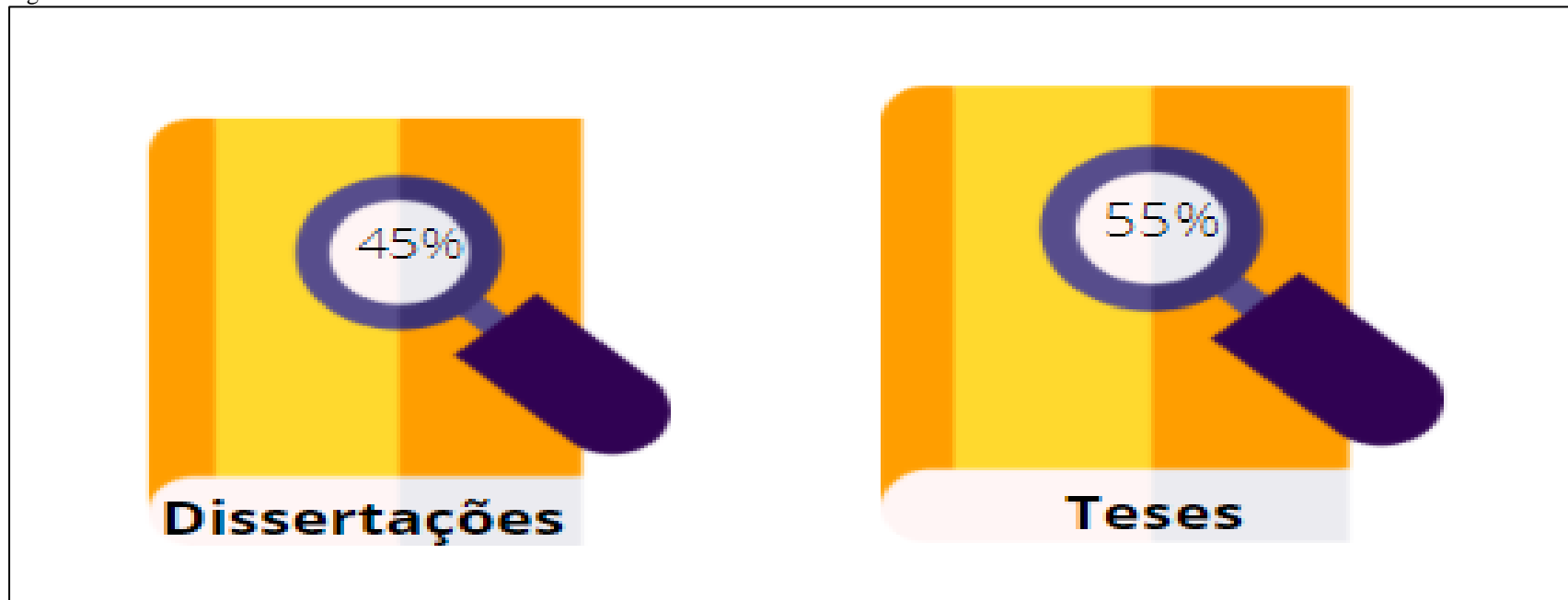


Figura 4: A autora

Figura 71: Países e estados que possuem alguma relação com os cursos.



Fonte: Elaborado pela autora.



Figura 72: Mapa com locais referentes aos cursos estudados.



Fonte: Elaborado pela autora

As tabelas a seguir serviram de base para identificar os títulos de cursos, formais ou informais, bem como as leis e outras informações que aparecem nos trabalhos analisados.

**Tabela 1: Leis e decretos mencionados nas teses e dissertações analisadas**

Lei/Resolução ou Decreto	Nº de trabalhos que citaram	Número de vezes abordadas
Decreto nº 34 638 – CADES relacionada à Diretoria do Ensino Secundário.	9	20
19.890/31 – Exame de admissão - Dispõe sobre a organização do ensino secundário - Extinto pela lei 5.692 que autoriza as Licenciaturas Curtas	6	28
DECRETO Nº 34.638/53 – Relacionado à instituição da CADES	9	20
LDB 4.024/61 – Determina a formação de professores em:  a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;  b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.	12	39
A lei 5.692/71 – “LDB” Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.  • Extingue o exame de admissão/ autoriza as Licenciaturas Curtas	15	90
Resolução 37/75 implementações Progressiva das Licenciaturas em Ciências	7	11
10.172 – Plano Nacional de Educação	7	21
LDB 9394/96	18	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

**Tabela 2: Títulos de Cursos, oficiais ou não, mencionados pelos pesquisadores dos estudos analisados.**

Cursos citados direta ou indiretamente nos trabalhos	Quantidade de trabalhos que mencionaram o título do curso.
1.Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES	14
2.Licenciaturas em Ciências e Matemática	5
3.Licenciaturas Parceladas	5
4.Licenciatura curta em Ciências	5
5.Licenciatura em Matemática	10
6.Habilitação em Matemática	10
7.Licenciatura plena em Ciências	5
8Curso de Matemática, Física e Química	13
9.Formação pedagógica (complementação 1 ano)	10
10.Licenciatura Plena em Matemática	10
11.Formação de professores (Matemática)	9
12.Licenciaturas Curta	10
13.Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	10
14.Bacharelado em Matemática	5
15.Licenciatura curta em Matemática	1
16.Licenciatura curta em Ciências e Matemática	9
17.Licenciaturas Parceladas Plenas	2
18.Licenciaturas Parceladas Curtas	8
19.Curso de Matemática	10

20.Licenciatura Plena em Ciências e Matemática	3
21.Bacharelado em Ciências Contábeis	9
22. Licenciatura Plena com Ênfase em Ciência da Computação	9
23.Formação geral de professores primários, com o curso ginásial.	8
24.Licenciatura em Matemática a Distância (total ou parcial)	14
25.Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências	10
26.PIPEM – Preparação Intensiva do Professor do Ensino Médio	1
27.Treinamento para professores Leigos	2

**Voltar para o gráfico “Quantidade de trabalhos...”**

**Voltar ao texto (27 nomenclaturas...)**

**Voltar ao início do trabalho.**

**Link para a Tabela com os 97 trabalhos dos Grupos GHOEM e HEMEP.**

**Link para a tabela com 68 pesquisa dos grupos GHOEM e HEMEP, identificados.**

**Tabela 3: Leis e decretos citados pelos autores dos trabalhos analisados.**

Professor	<p>Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais.</p> <p>Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927 - Obrigatoriedade do Ensino Profissional nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos.</p> <p>Decreto-Lei n.º 15.297 12 de dezembro de 1945 - cargos de efetivos ingressaram no magistério para exercer.</p> <p>Decreto-Lei n.º 15.400 de 27 de dezembro de 1945 - cargos de efetivos ingressaram no magistério para exercer.</p>
-----------	--

	<p>Decreto-Lei nº 8777, de 22 de janeiro de 1946, que estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, as condições para o registro definitivo dos professores de ensino secundário.</p> <p>Decreto-Lei n.º 16590 30 de dezembro de 1946 - cargos de efetivos ingressaram no magistério para exercer.</p> <p>Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955 - registro de professor do ensino secundário pela CADES.</p> <p>Lei N. 3.733, de 15 de janeiro de 1957 - Dispõe sobre a escolha de vagas nos concursos de ingresso e reingresso ao magistério primário.</p> <p>Lei n.º 5.588, de 27 de janeiro de 1960 - sobre aumento de vencimentos e salários dos servidores civis.</p> <p>Lei n.º 6.805, de 30 de maio de 1962 - provimento, em caráter efetivo, dos cargos de Professor Secundário e Professor do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas.</p> <p>Lei Estadual 2.615, de 24/05/1962, é criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM).</p> <p>Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. <b>Define infrações disciplinares</b> praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras Providências.</p> <p>LEI Nº 55, DE 18 DE JANEIRO DE 1980. Dispõe sobre o Plano de Classificação de Cargos e Empregos, Quadro Permanente e Sistema de Retribuição, do Pessoal Civil do Poder Executivo.</p> <p>Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais), que unifica os vários sistemas de contrato de trabalho para os servidores públicos, permitindo entre outras vantagens, a integralidade de seus salários, por ocasião da aposentadoria.</p>
Cursos/níveis de Ensino	<p>Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, bem como o ingresso ao ensino secundário que se daria mediante aprovação e classificação no Exame de Admissão.</p> <p>Decreto- Lei nº 4.037, de 30 de janeiro de 1942, implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, sobre a estrutura do sistema de ensino profissional para a indústria.</p>

	<p>Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, estendeu o modelo (3+1) por todo o país.</p> <p>Decreto lei 4.224, de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos, sendo o ginásial, primeiro ciclo.</p> <p>Resolução nº 001/4318 de agosto de 1943, cria a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró (FACEM).</p> <p>Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal - ideias escolanovistas.</p> <p>Decreto-Lei 8.529, promulgado em 02 de janeiro de 1946, organização do ensino primário em supletivo e fundamental; o fundamental era destinado às crianças de sete a doze anos e o supletivo a adolescentes E adultos.</p> <p>Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953. A CADES - difundir e elevar o nível do ensino secundário.</p> <p>Decreto 27.017, de 14 de dezembro de 1956, Criação dos Cursos Intensivos de Preparatórios ao Exame de Admissão.</p> <p>Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964 Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - subordinada ao Ministro da Educação e Cultura, que visava, também, a apoiar as universidades e institutos de tecnologia que atendessem as necessidades decorrentes do desenvolvimento econômico e técnico do país, com diretrizes de uma política de desenvolvimento regional, às quais deveriam subordinar-se todos os investimentos federais no Nordeste, e atuar como órgão no planejamento e na coordenação dos investimentos federais na região.</p> <p>Decreto Educação 231/68 autoriza a licenciatura plena em Matemática.</p> <p>Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.</p> <p>Decreto/portaria 62.765, publicado no Diário Oficial de 28/05/1968, criação das Licenciaturas Plenas - interiorização.</p> <p>Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio PREMEM - capacitação de recursos humanos; cursos de aperfeiçoamento; cursos de licenciatura</p>
--	--

	<p>experimental em serviço; cursos de licenciatura de curta duração; cursos de especialização em nível de pós-graduação.</p> <p>Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, sobre as licenciaturas curtas em diversas áreas inclusive matemática.</p> <p>Parecer 45/68 de 19/04/68 - CEE, autorização do curso de Ciências Sociais Filosofia, Matemática Curso Ciências 1º Grau e Matemática em curso de Ciências 1987.</p> <p>Decreto-lei nº 842, de 9 de setembro de 1969, A autorização para funcionamento e reconhecimento da Universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornada efetiva, em qualquer caso, por decreto ao Poder Executivo Federal, após prévio parecer favorável do Conselho de Educação competente e altera a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, Art. 23. Autoriza os cursos profissionais, segundo a área abrangida, a apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.</p> <p>Processos n.º 1.192-70 – CFE, Licenciaturas curta.</p> <p>Lei n 2.972, de 02 de janeiro de 1970, que dispõe sobre a reestruturação e as diretrizes do Ensino Superior do Estado de Mato Grosso.</p> <p>Parecer nº 895/71 – Sobre diferenciação entre Licenciatura Curta possuía uma carga horária entre 1200 a 1500 horas e a Licenciatura Plena em torno de 2200 a 2500 hora.</p> <p>Parecer nº 875/71 de 09/12/1971, sobre a implementação das licenciaturas curtas de 1º grau: Letras, Ciências e Estudos Sociais.</p> <p>Lei 5692/71, a LDB [Lei de Diretrizes e Bases] vigente naquela época; nas Resoluções e Pareceres do Conselho Estadual de Educação - CEE números 150/73, 056-A e B/76 e 272, sendo a última Resolução publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 23 de março de 1976. O curso tinha carga horária de 990 horas, com aulas diárias no noturno, com duração de um ano, aproximadamente.</p> <p>Lei nº 5.692/1971 sobre o magistério de 2º grau e Estudos Adicionais (acrescentava um ano de estudo pedagógico para os que possuísem magistério de 3 anos), e Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.</p> <p>Decreto nº 70. 359 de 04/04/72 – Autoriza o funcionamento do curso de Ciências do 1º Grau.</p>
--	---

	<p>Parecer 17/72 de 25/02/72 – CEE autorização dos cursos de ciências do 1º grau.</p> <p>Decreto 70.359 – 04/04/72 DOU 05/04/72, autorização dos cursos de ciências do 1º grau.</p> <p>Decreto de número 70.067 de 1972, cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, que absorvia e ampliava a proposta do PREMEM.</p> <p>Decreto nº 72.668/73, corrigido pelo Decreto nº 73.480/74 houve a autorização do funcionamento das licenciaturas de 1º grau de Ciências, Estudos Sociais e Letras em regime especial (DOCUMENTA, 1979).</p> <p>Indicação CFE 23/73 e a aprovação da Resolução CFE 30/74, ficou definido a criação do campo de Ciências, com o curso de Ciências e habilitações em Matemática, Física, Biologia e Química.</p> <p>Indicação CFE 22/73 [Indicação anterior feita por Valnir Chagas, mas que não foi homologada] referia-se à formação do magistério, anunciando cursos de Licenciatura Curta em três setores: um setor de Formação geral, outro de formação especial e um setor pedagógico.</p> <p>Decreto nº 74.650 de 04/10/74 – Reconhecimento da FAFIL com os cursos de Ciências Sociais.</p> <p>Parecer 2705 – 02/09/74, reconhecimento dos cursos de Ciências Sociais Filosofia e Matemática.</p> <p>Decreto 74650 – 04/10/74, reconhecimentos dos cursos de Ciências Sociais Filosofia e Matemática.</p> <p style="padding-left: 40px;">Decreto nº 73.480/74 houve a autorização do funcionamento das licenciaturas de 1º grau de Ciências.</p> <p>Resolução 45/74 do Conselho Federal de Educação cogitou-se criar habilitações plenas para os alunos formados em Ciências.</p> <p>Decreto nº 74.550 de 04/10/1974 – reconheceu o (curso de Matemática) do Conselho Federal de Reconhecimento da FAFIL.</p> <p>Resolução 30 de 1974 institui as licenciaturas em Ciências com Habilitação.</p> <p>Resolução nº2, de 1974 autorização para oferecer os cursos de autorização para oferecer os cursos de licenciatura curta em Pedagogia</p>
--	---



	<p>(Administração Escolar do 1º grau), de Letras, de Ciências e de Estudos Sociais na Faculdade de Educação de Caxias.</p> <p>Resolução nº 30/74, com o objetivo de discutir melhor esse curso de formação conversão de Licenciatura Plena para Licenciatura de Curta Duração e as licenciaturas em áreas científicas em Licenciatura em Ciências, com habilitações em Matemática, Química, física ou Biologia.</p> <p>Resolução 02/1974 de 30 de maio de 1974 homologa a conversão do curso de Licenciatura em Matemática em uma Licenciatura em Ciências.</p> <p>Resolução do CFE 30/1974, conversão das Licenciaturas em Licenciaturas em ciências resolução.</p> <p>Resolução nº 37, de 14 de fevereiro de 1975, sobre a implantação progressiva do curso de Licenciatura em Ciências.</p> <p>Decreto nº 75.713, de 12 de maio de 1975 a Faculdade de Filosofia, autoriza o funcionamento dos Ciências e Letras teve o curso de licenciatura de 1º grau e plena em Ciências.</p> <p>Resolução nº 37 de 1975, para a implantação obrigatória da Licenciatura em Ciências.</p> <p>Resolução do CFE nº 37 de 14/02/75, determinava que as instituições de Educação Superior teriam até o ano de 1978, para implantar progressivamente o curso de Ciências, convertendo todas as licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática para licenciatura em Ciências.</p> <p>Decreto nº 77.506 de 27/04/76 – Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau.</p> <p>Parecer 521/76 – 10/02/76, reconhecimentos dos cursos de ciências do 1º grau.</p> <p>Decreto 77506 – 27/04/76 reconhecimentos dos cursos de ciências do 1º grau.</p> <p>Decreto nº 79.065, de 30 de agosto de 1976 - reconhecimento dos cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado.</p> <p>Lei Ordinária nº 6.344/1976, cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia, <b>com vistas à formação de tecnólogos através de cursos de nível superior de curta duração.</b></p>
--	---

	<p>Resolução n.º 109/77 autoriza a conversão do curso de Licenciatura em Matemática em uma Licenciatura em Ciências.</p> <p>Decreto Federal n.º 79372/1977, dispõe sobre o reconhecimento do curso de Licenciatura em Matemática da UFRN.</p> <p>Resolução n.º 5 de 1978 do Conselho Federal de Educação adiou-se o prazo estabelecido pela.</p> <p>Resolução n.º 3/77 - O Esquema I (complementava o curso do Bacharel) e II (habilitados para ensinar - exemplo - CADES - formações emergenciais).</p> <p>Decreto Federal n.º 82.371/78, de 04/08/78, houve a fusão dos cursos de Ciências – 1º grau e Matemática.</p> <p>Decreto 082371, 04/10/78, autorização dos cursos de Ciências e Ciências Biológicas com a Conversão: Conversão: Curso Ciências 1º Grau e Matemática em curso de Ciências.</p> <p>Parecer CEE/BA n.º 1.260/1980, oferecendo o curso de Artes Práticas – Licenciatura com habilitações em Artes Industriais e Técnicas Agrícolas, sendo o último autorizado a funcionar em caráter experimental.</p> <p>Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982- revoga a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau.</p> <p>Lei n.º 8.539/1992, criação de cursos noturnos nas Universidades Federais, definiu currículo definindo os mesmos padrões dos cursos diurnos Lei 5440/68 (Reforma Universitária).</p> <p>Resolução n 25/83 - sobre a estrutura curricular para a habilitação em Matemática.</p> <p>Em 1983 o Centro de Educação Tecnológica da Bahia foi transferido para a sua nova sede em Simões Filho (município da Região Metropolitana de Salvador), onde atualmente localiza-se o campus Simões Filho do IFBA.</p> <p>Resolução n.º 25/83 curso de Ciências com Habilitação em Matemática em 1984, autoriza o primeiro o curso de formação de professores em Matemática instalou-se a partir de 1984 com o curso de Ciências com Habilitação em Matemática, na cidade de Dourados.</p> <p>Lei n.º 10, de 10/04/1983 institui a primeira escola normal criada no Brasil.</p>
--	--

	<p>Resolução 53/84 – COEPE. Sobre a implantação do curso de Habilitação em Matemática no curso de Licenciatura Curta.</p> <p>Resolução 024/84 sobre a extinção da Licenciatura plena, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprova a adoção da estrutura curricular do curso de Matemática em Licenciatura Plenas.</p> <p>Parecer nº 099/84 – Conversão do curso de Licenciatura em Ciências.</p> <p>Resolução nº CD 64/85, pela qual são reconvertidas em Licenciaturas Plenas em Matemática, Química, Física e Biologia, a que era tida até então como Licenciatura em Ciências com habilitação.</p> <p>Resolução 074/85, sobre Pesquisa e Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Resolução nº 089/85, sob a qual o curso de Licenciatura em Matemática e transformado em Licenciatura em Ciências.</p> <p>Resolução CEE/GO 30/85, sobre os Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências.</p> <p>Resolução Nº 008/86 – sobre a estrutura do curso de Matemática em Dourados.</p> <p>Parecer 1010/86 CEE 03/09/86, autorização dos cursos de Ciências e Ciências Biológicas com a Conversão: Curso Ciências 1º Grau e Matemática em curso de Ciências 1987.</p> <p>Decreto 93642 – 02/12/86, autorização dos cursos de Ciências e Ciências Biológicas com a Conversão: Curso Ciências 1º Grau e Matemática em curso de Ciências 1987.</p> <p>Resolução Nº 043/86 sobre o desenvolvimento dos cursos e a contratação de professores em Dourados- MS da FUFMS.</p> <p>Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 07 de junho de 1989.</p> <p>Resolução nº 018/90 – CC/CEUD, 05 de janeiro de 1990, apresenta a grade curricular do curso da FUFMS estruturada.</p> <p>A Lei nº 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, prevê que o servidor público tem direito à licença capacitação remunerada após três anos, período chamado de Estágio Probatório.</p> <p>Decreto estadual nº 252/90, garantir acesso à educação superior às pessoas do recém-criado Estado.</p>
--	--

	<p>Resoluções nº037 e nº038 emitidas pelo COEPE, com data de dia 19 de janeiro de 1990, sobre as Licenciaturas parceladas – MS, com a abertura de 100 vagas para cada curso em cada um dos polos, a partir de julho de 1990.</p> <p>Resoluções nº009 e nº010 sob as quais o Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - COUN, aprovou a criação das Licenciaturas Parceladas, no dia 28 de março de 1990.</p> <p>Decreto nº 50/90 de 25 de outubro de 1990, plenifica o curso de Ciências/Matemática de Araguaína (da FACILA).</p> <p>Resolução Nº 099, de 18 de dezembro de 1992, aprova a nova grade curricular para o curso de Licenciatura Plena de Matemática dos campi do CCET.</p> <p>Resolução CEPE/UEMS nº 003, de 18 de julho de 1994, A UEMS quando iniciou tinha um calendário de 210 dias letivos e utilizava o módulo de 38 semanas para o cálculo da carga horária das disciplinas anuais.</p> <p>RESOLUÇÃO CEPE/UEMS nº 47 de 24 de julho de 1996, permitia a transferência de <b>alunos dos cursos de Biologia e Matemática</b>, para outras unidades.</p> <p>Resolução CEPE/UEMS nº 63, de 12 de março de 1997, sobre a Projeto Pedagógico e do Currículo Pleno dos cursos de graduação.</p> <p>Parecer nº 0867/98, que trata da utilização de recursos do FUNDEB para a formação de professores leigos.</p> <p>Resolução CEPE/UEMS nº 101 de 09/06/98, sobre o excesso de carga horária (de 3180) do curso de Ciências, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS, decidiu considerar a carga excessiva como atividade acadêmica complementar.</p> <p>Lei Municipal nº 1700 de 19 de abril e 1999 – relacionada à implantação de uma educação escolar bilíngue nas escolas indígenas de Aquidauana – MS.</p> <p>RESOLUÇÃO CES N.º 2, DE 19 DE MAIO DE 1999. Sobre a Plenificação das licenciaturas curtas.</p> <p>A Resolução CES nº 2 de 19/05/1999, do Conselho Nacional de Educação traz em seu artigo 1º: “Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos”.</p>
--	--

	<p>RESOLUÇÃO CEPE/UEMS, nº 157, de 23/02/00, inicia a extinção (gradativa) do de Licenciatura Plena em Matemática</p> <p>Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000, concede autonomia ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET-MA, para implantar cursos de formação de professores para disciplinas científicas e disciplinas tecnológicas do ensino médio e da educação profissional.</p> <p>PARECER Nº CES 88/2000 que trata das licenciaturas plenas, em caráter excepcional, em vários municípios do Estado do Pará.</p> <p>PARECER CES nº 305/2000, autoriza os cursos à distância no Estado de Santa Catarina.</p> <p>Resolução 121 CONEPE18/2000, aprova a grade curricular do curso de Graduação em Matemática.</p> <p>Resolução CEPE/UEMS nº 158 de 23/02/00, oferta o curso de Licenciatura Plena em Matemática, no ano letivo 2000/2001 após a extinção do curso de Ciências pela UEMS.</p> <p>Portaria nº 1053, de 24 de maio de 2001, autorização do MEC, objetivando formar professores de nível superior para atuarem na Educação Básica em escolas da rede municipal e/ou estadual.</p> <p>parecer CNE/CES n.º: 1.302/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura em regime modular com a organização assegurada no artigo 44 da LDB, que define a “otimização da estruturação modular dos cursos” .</p> <p>Decretos nº 5.154/2004, revogou o de nº 2.208/1997, que extinguiu a educação profissional de 2º grau, criando a modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio.</p> <p>Resolução nº 4 de 2003, decretou o encerramento das atividades do curso de Ciências e criou duas licenciaturas.</p> <p>Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005 –SECADI/MEC94</p> <p>Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, passou de oito para nove anos e Médio, que compreende os três últimos anos.</p> <p>CNE/CES n.º 11, de 10 de julho de 2006 revogou a lei que extinguiu as Licenciaturas curtas.</p>
--	---

	<p>Colégio Nossa Senhora das Dores - CNSD primeira Escola Normal da cidade, efetivada pelo art. 2º da Lei n. 3116, de 6 de outubro de 1883.</p> <p>Lei nº 11.684, aprovada em 2 de junho de 2008, que o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio passou a ser obrigatório.</p> <p>D.O.U nº121 de 26 de junho de 2008 - Edital de Convocação nº 3 ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas SECADI/MEC.</p> <p>D.O.U nº185 de 25 de setembro de 2008 - Edital de Convocação nº 5 ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas SECADI/MEC.</p> <p>D.O.U nº150 de 07 de agosto de 2009 – Portaria nº 100, relacionada ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - SECADI/MEC.</p> <p>Instrução de Serviço nº11 de 13 de abril de 2010 – PROPP/UFMS.</p> <p>Boletim de Serviço nº 4843 de 12 de julho de 2010 – Aprova a Criação do PROLIND/UFMS.</p> <p>CI nº 46/2011 – PROLIND/CPAQ.</p> <p>Edital PREG nº148 de 28 de setembro de 2010- Processo Seletivo PROLIND/UFMS.</p> <p>Edital PREG 155/2010 – Relação de Professores que Atuam em Escolas de Comunidades Indígenas – Vagas Garantidas.</p> <p>Processo 23104.007996/2010 Projeto Vestibular Para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.</p> <p>Instrução de Serviço PREG nº253/2010 - Aprovação do Projeto de Vestibular do PROLIND/UFMS.</p> <p>Edital PREG 148 de 28 de setembro de 2010 -Processo Seletivo UFMS/PROLIND.</p> <p>Resolução Nº 51 de 01 de julho de 2010, criação e a implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal.</p> <p>Resolução de nº349, que regulamenta os cursos EAD, Encontrada no Boletim de Serviços da UFMS, de nº 5870, de 11 de setembro de 2014.</p> <p>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos</p>
--	--

	<p>de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p> <p>Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.</p> <p>PARECER CNE/CP Nº: 22/2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p> <p>Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação.</p>
<p>Reformas e regulamentações</p>	<p>Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, reconhece a reforma Francisco Campos.</p> <p>Lei nº 4024/61 - Reforma Francisco Campos - regulamenta o ensino primário - níveis de ensino do pré-primário ao superior.</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 - reforma no ensino de 1º e 2º grau - formação especializadas.</p> <p>Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953, criação do primeiro Conselho Técnico-Administrativo.</p> <p>Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.</p> <p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, entres outras, exige a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação.</p> <p>Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.</p>

	<p>Decreto nº 2.264, de junho de 1997, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.</p> <p>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional da Educação - PNE, como resposta ao Art. 87 da LDB 9394/96, que instituiu a década da Educação, instituiu a “Década da Educação.</p>
<p>Universidades e outras instituições de Ensino</p>	<p>Lei nº 249 de 1907, sobre os Grupos Escolares, um tipo de escola graduada, sendo que eram as únicas instituições responsáveis pela instrução dos alunos em nível primário, em vigor ainda em 1970.</p> <p>Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.</p> <p>Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.</p> <p>Lei nº 452/37 criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.</p> <p>Lei ° 17, de 24 de julho de 1838, Liceu Maranhense primeiro colégio público de ensino secundário do estado do Maranhão.</p> <p>Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril 1942 que estabeleceu o ciclo ginasial de (quatro anos) e o ciclo colegial (de três anos - Art. 69 - exigia professores com nível superior, nas áreas de atuação nas escolas de ensino secundário.</p> <p>Decreto Lei nº 4.127/42, Escolas Técnicas Federais, e o Liceu Industrial de São Luís ser a Escola Técnica Federal de São Luís.</p> <p>Lei estadual nº 102 de 20 de outubro de 1948, criando a Universidade do Brasil Central.</p> <p>Lei nº 785/49, criação da escola de Guerra, Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa.</p> <p>Decreto nº 27.695 de 16 de janeiro de 1950 - Instituto Tecnológico da Aeronáutica que fazia parte do Centro Tecnológico de Aeronáutica, CTA - transferido para São José dos Campos em 1954.</p> <p>Em 1950, pelo Decreto nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950, Federalização das Faculdade de Direito de São Luís e Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís. - Outras instituições 1952; 1957; 1960.</p>



	<p>Decreto nº 48.665, de 4 de agosto de 1960 concede autorização para o funcionamento do curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró.</p> <p>Decreto 34.392 de 27 de outubro de 1953, reconhecimento da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras - FDB.</p> <p>Decreto 2.468 de fevereiro de 1954, autorizado o funcionamento da Escola Normal no Colégio Diocesano Seridoense.</p> <p>Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, regulamenta a Faculdade de Filosofia.</p> <p>Decreto nº 45.138A de 29 de dezembro de 1958 reconhece a Escola de Engenharia.</p> <p>Decreto Federal nº 62380/58, incorpora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p> <p>Decreto Presidencial nº 47.042 de 17 de outubro 1959 - Universidade Católica de Goiás mantida pela Arquidiocese de Goiânia.</p> <p>Decreto nº 20, de 28 de setembro de 1960, sobre a criação da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, mantida pela FURRN.</p> <p>Lei nº 3.844C 14 de dezembro de 1960 criação da Universidade Federal de Goiás UFG.</p> <p>Parecer nº 45 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 19 de abril de 1968, criação do Licenciatura em Matemática da FAFIL.</p> <p>Decreto nº 47.670 reconhecimento dos cursos de Pedagogia e Filosofia - em 19 de janeiro de 1960.</p> <p>Decreto número 49.355 de 28 de novembro de 1960, Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, - reformulação das cátedras e ensino técnico - mediante a difusão de ideias, as estruturas das universidades brasileiras e das escolas superiores de tecnologia.</p> <p>Lei Estadual nº 4.505, de 12 de agosto de 1963, cria a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano FAFING.</p> <p>A Lei estadual 3.185 de dezembro de 1965, regulamenta a estrutura da educação no RN.</p> <p>Decreto- Lei nº 5.152 de 21 de outubro de 1966 -Ministério da Educação e Cultura autorizou a criação da Fundação Universidade do Maranhão.</p>
--	---

	<p>Decreto federal Lei nº 59.941 de 06 de janeiro de 1967 - aprovação do Estatuto da Fundação - FUM Universidade do Maranhão.</p> <p>Lei Estadual nº 9.715 de 30 de janeiro de 1967 - incorpora a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.</p> <p>Lei Estadual nº 2.740, de 8 de junho de 1967 cria Escola de Engenharia do Maranhão.</p> <p>Decreto nº 03 de 1967, dispões sobre a Criação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró.</p> <p>A Lei 5540, de 28.11.1968, determinou no art. 4º a forma de autarquias de regime especial ou de fundações de direito público para as universidades públicas.</p> <p>Resolução nº 9, de 1º de fevereiro de 1968, do Conselho Estadual de Educação, autoriza a Escola de Administração Pública do Maranhão.</p> <p>Lei estadual nº 2. 821, de 23 de março de 1968, cria a Faculdade de Educação de Caxias</p> <p>Decreto nº 62.835, de 6 de junho de 1968, é autorizado o funcionamento da Universidade de Passo, Fundo. Fundação Universidade de Passo Fundo.</p> <p>Lei Estadual nº 10.214, de 10 de setembro de 1968, desincorpora a UNICAMP- condição de Instituto Isolado de Ensino Superior de Rio Claro</p> <p>Decreto-Lei nº 1.051, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre o aproveitamento, em cursos de licenciatura, de estudos realizados em seminários maiores, faculdades teológicas ou instituições equivalentes, de qualquer confissão religiosa.</p> <p>Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, implantação do Projeto da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, mantida pelo Centro de Ensino Superior de Campo Grande – CESUP.</p> <p>Lei nº 2947 de 16 de setembro de 1969, criação da Universidade Estadual de Mato Grosso UFMT.</p> <p>O Projeto Lei nº 58/69- aprovado na Sessão Ordinária de 30 de dezembro de 1969, em regime de urgência - instituiu a Fundação Maranhense de Televisão Educativa, intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão - CEMA</p>
--	--

<p>Decreto nº 28/70, cria o Instituto de Ciências Exatas e Naturais ICEN, não funcionou de imediato, o primeiro vestibular de Matemática em 1974</p> <p>Resolução nº 26, de 26 de agosto de 1970, do Conselho Estadual de Educação, autoriza a Escola de Agronomia do Maranhão</p> <p>Lei no 5.647 de 10/10/70, criou da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso.</p> <p>Decreto nº 1072 de 21 de janeiro de 1970, autoriza o funcionamento da Universidade Estadual de Mato Grosso UFMT.</p> <p>Decreto nº 28/70, sobre a criação do Instituto de Ciências Exatas e Naturais - ICEN.</p> <p>Decreto Municipal nº 021/31, de 30 de setembro de 1973, sobre a criação do curso de Matemática da Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FURRN.</p> <p>Decreto Federal 70.521, de 5 de maio de 1972, autoriza a implantação da Fundação Universidade do Oeste do Paraná – FUOP, autoriza a implantação dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências de 1º Grau e outros cursos.</p> <p>Decreto nº 74.602. DE 25 DE DEZEMBRO DE 1974, reconhecimento do curso de Licenciatura em Matemática, o curso do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá - ICLC.</p> <p>Lei nº 6.344/76 implantou como projeto-piloto o Centro Tecnológico da Bahia- CENTEC.</p> <p>Decreto nº 81.037, de 15 de dezembro de 1977, incorpora a Faculdade de Educação de Caxias ao Escolas Superiores do Maranhão – FESM</p> <p>Decreto nº 20, de 28 de setembro de 1978, criou a Universidade Regional do Rio Grande do Norte, mantida pela FURRN.</p> <p>Lei nº 6.545/78 cria mais três Centro Tecnológico da Bahia - CEFET's: Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.</p> <p>Decreto nº 84.784/80 autoriza o funcionamento da Faculdades Reunidas de Palmas - PR.</p> <p>Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, transforma a Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM em Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.</p>
---

	<p>Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.</p> <p>Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984, subordina a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA à Secretaria de Educação.</p> <p>Decreto nº 91.507, de 05 de agosto de 1985, autorização de funcionamento em nível Federal da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA.</p> <p>Lei nº 7.555 de 18 de dezembro de 1986, autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências.</p> <p>Decreto Federal nº 94.787 de 19 de agosto de 1987, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - funcionava desde 1985.</p> <p>Lei Estadual nº 9.449 de 30 de maio de 1984 transforma em autarquia o sistema da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano - FAFING.</p> <p>Decreto nº 7.863, de 31 de novembro de 1989 - transforma a Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET-MA.</p> <p>Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990, integração como ente pública Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.</p> <p>Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, criação a Escola Normal do Maranhão</p> <p>Lei n.º 7.863/89, transforma a Escola Técnica Federal do Maranhão na Escola em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFETMA.</p> <p>Lei Estadual nº 136/90, criação da Fundação Universidade do Tocantins</p> <p>Lei Estadual nº 136/1990, transformou a FACILA em uma unidade do Sistema Estadual de Educação do Tocantins.</p> <p>Lei Estadual nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990, incorpora professores da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína à Fundação Universidade do Tocantins.</p> <p>Lei nº 326 de 24 de outubro de 1991, reestruturou a Universidade do Tocantins.</p>
--	---

	<p>Decreto nº 2.080/1991, transforma a FACILA em Fundação Universidade do Tocantins.</p> <p>Decreto Estadual nº 2543 de 05 de março de 1991, extinção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA.</p> <p>Lei Estadual nº 872, de 13 de novembro de 1996, estingue a autarquia da universidade, UNITINS.</p> <p>Decreto Estadual n.º 39.820 de 19/08/98, concede autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar à UNIMONTES.</p> <p>Resolução 001/MAT/2000 UNIDERP Resolução 002/MAT/2005 UNIDERP Resolução CNE/CP 1 Resolução CNE/CP 2.</p> <p>Lei Estadual nº 1126, de 10 de fevereiro de 2000, A UNITINS volta ao comando do Estado.</p> <p>Lei nº 10032 de 22 de outubro de 2000, Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT</p> <p>Lei 10.425 19 de abril de 2002 nomeia a Universidade Federal de São João del Rei – FUNREI.</p> <p>Resolução nº 102, de 11 de abril de 2006. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, institui o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.</p> <p>Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão- CEFET-MA em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA</p> <p>Lei nº 3 185, de 6 de dezembro de 1965, organiza de forma científica, o Sistema de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>Resolução nº 244, 13 de outubro de 2011. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Resolução nº 325, 12 de dezembro de 2012. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p>
Eventos e grupos	GEEM - Grupo de Estudos do Ensino da Matemática pela lei 2663/63.

Desenvolvimento	<p>Decreto de Lei 19.482 em 1931, política de proteção nacionalista, que estabelecia que as empresas nacionais devessem compor seu quadro de funcionários com maioria brasileira.</p> <p>Decreto nº 45. 445, de 20 de fevereiro de 1959, transforma o GTDN em Conselho de Desenvolvimento do Nordeste – CODENO.</p> <p>Lei nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959 - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, criado com o objetivo de desenvolver econômica e socialmente a região Nordeste - através do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste – GTDN (1956) - vinculado ao Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste – ETENE, organizado pelo Banco do Nordeste.</p> <p>Decreto nº 52.779, e outubro de 1963, incluiu o Território de Fernando de Noronha à área de atuação da SUDENE Lei nº 9.690, inclui o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, e o norte do Espírito Santo, também como parte da área de atuação da SUDENE.</p> <p>Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964, cria o Serviço Nacional de Informações como órgão da Presidência da República, com a finalidade de superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contrainformação, em particular as que interessem à Segurança nacional.</p> <p>Lei nº 4.239, de 27 de junho de 1963, para o período de 1963 a 1965 - Bolsas de Estudos pela SUDENE foi prevista desde o seu II Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste, visava atingir todos os tipos de educação, principalmente as áreas da SUDENE voltada às carências frente à proposta de desenvolvimento econômico do país.</p> <p>Lei complementar Nº 20, DE 1º DE JULHO DE 1974, dispõe sobre a criação de Estados e Territórios na região de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.</p> <p>Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, estabeleceu os limites territoriais para a constituição do estado, bem como, criou o Estado do Mato Grosso do Sul.</p> <p>Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.</p> <p>Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 – Aprovação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT - Aquidauana – MS.</p>
-----------------	---

	<p>Lei nº 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004, regulamento o Programa bolsa família.</p> <p>Decreto-Lei 5.453/43, Consolidação das Leis do Trabalho - CLT é uma norma legislativa que regulamenta o Direito do Trabalho e o Direito Processual do Trabalho no Brasil.</p> <p>Lei Complementar nº 125, de 03 de janeiro de 2007, criação da nova SUDENE, com sede em Recife, uma instituição de natureza autárquica especial, administrativa e financeiramente autônoma, integrante do Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal.</p>
--	--

## Anexos

Imagens produzidas para a pesquisa.



Autor: Giovany Fernandez Vieira (2021)



## Referências

ALBERNAZ, Francine; INÁCIO, Thaís. Programa Rede Jovem. Todo mapa tem um discurso. (Every map has a discourse). **Documentário**. Disponível em: [https://youtu.be/une8\\_pHnroY](https://youtu.be/une8_pHnroY) . Acesso em 27 jul. 2021.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. A invenção de mim. In. ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. SANTOS, Wagner Geminiano dos; **A arte de inventar-se historiador nas tessituras da escrita da história**. Vitória-ES: Milfontes, 2021.

ALMEIDA, Ana Maria de. **Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de matemática em Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado). 228f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2017.

ALMEIDA, Paulo Roberto de; BARBOSA, Rubens Antônio; FINS, Francisco Rodrigo. **Guia dos Arquivos Americanos sobre o Brasil**. Coleções Documentais sobre o Brasil nos Estados Unidos. Fundação Alexandre Gusmão. Brasil. 2010. Disponível em: [bit.ly/ http://funag.gov.br/](http://funag.gov.br/). Acesso em: 02 maio. 2021.

ALONSO. Alonso Jr. EUA ditam reforma do ensino no Brasil. **Memorial da Democracia**. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/> . Acesso em: 06 abr. 2021.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AGRA, Klondy. A Teoria Pós-Colonial na Tradução: Caminhos à Descolonização Através da Arte e Educação. **Anais**. IX Congresso Internacional da ABRALIN. 2015. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/> . Acesso em: 06 maio. 2021.

ARAPIRACA, José Oliveira; a cooperação na educação brasileira. In. **A USAID e a Educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). 300f. Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979. p. 150-230.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. In. **Target Normas**. Disponível em: <https://www.normas.com.br/> . Acesso em: 12 out. 2022.

AUAD, Pedro Trindade. E quando o subalterno fala? ideologia, tradução e ética. **Criação e Crítica**. n. 24. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/> . Acesso em: 06 maio. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br> . Acesso em: 06 maio. 2021.

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 240. f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BARALDI, Ivete Maria; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Cartografias Contemporâneas: Novos Estudos (Historiográficos) para um Mapeamento da Formação e Atuação do Professor que Ensina/Ensinava Matemática no Brasil**. Tese (Doutorado). 240f. Editora Appris, 2021.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; DE ANDRADE, Denise Almeida; MACHADO, Monica Sapucaia. **Mulher, sociedade e vulnerabilidade**. Editora Deviant, 2017.

BOTH, Bruna Camila. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá-MT (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado). 404f. Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro – SP. 2014.

BORDIGNON, Fabio. **'Venha cá'e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/BA**. Dissertação (Mestrado) 212f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência, Bauru – SP. 2016.

BRASIL, **CNE/CES 1.302/2001**. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> . Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 4.014 de 20 de dezembro de 1961**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 5.692 de 20 de dezembro de 1971**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Legislação Federal Brasileira**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Manual Operativo. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT III. Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Assessoria de Programas Especiais - ASPE. **Domínio Público**. Biblioteca digital desenvolvida em software livre. 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> . Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **CNE – Histórico**. Ministério da Educação. Disponível em: [bit.ly/34imwz0](http://bit.ly/34imwz0) . Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. Pamplona, Confúcio. 1973. **Domínio Público**. Biblioteca digital desenvolvida em software livre. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> . Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Resenhas de Política Exterior do Brasil**. 1974-2019. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/chdd/index.php/resenhas> . Acesso em fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. D.O.E.: 25/01/1934. **Universidade de São Paulo - USP – Normas**. Acesso em: 06 dez. 2021. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, n. 100. 1974.

CASTRO, Shirley Patrícia Nogueira de. **Um lugar: muitas histórias o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais (1960-1990)**. Tese (Doutorado). 403f. Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade de Educação. 2015.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Cidadania Violenta: expressão de um paradoxo?. Dossiê: Violência, Justiça e Cidadania. **Revista de Ciências Sociais (RCS) da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. v. 37 n. 2 (2006):

COLAVITE, Alessandro Serrano; KONISHI, Fabio. A matriz do transporte no Brasil: uma análise comparativa para a competitividade. **Anais**. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2015, 12: 28.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. BUJES, Maria Isabel. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Ed. 2ª. Rio de Janeiro-RJ. DP&A. 2007. p. 139-154.

COUTO, Mia. **O Mapeador de Ausências**. Alfragide – Portugal – PT. Ed. Caminho. 2020.

CUNHA, Luís Antônio. **ACORDO MEC-USAID**. CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/> . Acesso em: 26 jan. 2022.

CURY, Fernando Guedes. Sessão 6: Formação de Professores de Matemática no Tocantins: caminhos e descaminhos. **Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 1, p. 1-20, 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins**. Tese (Doutorado). 290f. Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Rio Claro – SP. 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2007.

DE CASTRO SANTOS, Luiz Antonio; JEOLÁS, Leila. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Instituto de Saúde Coletiva da UFMT. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/H5/Downloads/22870-43263-1-SP.pdf . Acesso em: 10 jan. 2022.

de Castro Santos, L. A., & Jeolás, L. (2015). Comissão Nacional de Ética em pesquisa, as ciências biomédicas e as ciências humanas: trespassing à brasileira. *Revista brasileira de sociologia*, 3(5), 241-260.

DELEUZE, Deleuze. **Mil platôs**, vol. 1. Rio de Janeiro. Editora, v. 34. 1995.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro. Editora 34. 1992.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Guilherme Ivo. Revisão técnica: Luiz B.L. Orlandi. 2017. 6ª ed. Paris: *Presses Universitaires de France*. N-1 Edições.1983.

DINIZ, Debora. O encontro com a escrita. In. **Carta de uma orientadora**. O primeiro projeto de pesquisa, v. 2, 2012.

FAORO, Tiaki Cintia Togura. **A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados. Disserta (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2014.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão**: uma cartografia possível. 2011. Tese (Doutorado). 389f.

FERNANDES, Marcia. Normas da ABNT: regras de formatação para trabalhos acadêmicos. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/normas-abnt-trabalhos/>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Sociedade e Estado**, v. 29, p. 255-288, 2014.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. Reflexões Sobre Os Estudos da Subalternidade: resenha do livro *Pode o subalterno falar?* de Gayatri Spivak. **Cadernos de estudos culturais**, v. 3. N. 5. 2011.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. Teses (Doutorado) 363 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2011.

FERREIRA Washington e CARVALHO, Roberth de. O potencial das (des)orientações na interação e no ensino-aprendizagem de ciências. In. CASSIANI, Suzani e LINSINGEN, Irlan

Von (Orgs.). Resistir, (Re)Existir e (Re)Inventar a Educação Científica e Tecnológica. **Núcleo de Publicações do CED -UFSC**; 1ª ed. 2020.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 - As garras da águia na legislação de ensino brasileira. **Anais**. V Seminário Internacional Sobre Profissionalização. Docente – SIPD. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202\\_9057.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf) . Acesso em: 10 jan. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafiotti. História oral e educação Matemática: um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 2, n. 1, 2006.

GONZALES, Kátia Guerchi. História Oral e Educação Matemática: o estado da arte. **Anais**. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - SIPEQ. 2007. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/principal.asp?p=p,5,5,1> . Acesso em: 02 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado). 534f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

\_\_\_\_\_. **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba - PR. Appris. 2014.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, 2019, 12.30: 467-501.

GUEDES, Tatiana Rozalia. **Entre a necessidade e o jogo político: uma história sobre a criação e extinção do curso de ciências da UEMS em Cassilândia**. Dissertação (Mestrado). 204f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. 2018.

GUIDA, Angela; SILVA, Eduardo Mariano da.; NANTES, Flavio Adriano. **Notas de gênero e decolonialidade na educação** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS. Ed. UFMS. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/> . Acesso em: 12 abr. 2021.

GURGEL, Célia Margutti A. Educação para as Ciências da Natureza e Matemáticas No Brasil: um Estudo Sobre os Indicadores de Qualidade do SPEC (1993-1997). **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 263-276, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/> . Acesso em: 28 jan. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, 2008. p.115-147.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das letras, 2019.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.

LARROSA, Jorge. Experiência E Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge e Veiga-Neto, Alfredo. Leitura, experiência e Formação: entrevista com Jorge Larrosa. VEIGA-NETO, Alfredo, *et al.* **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. Lamparina, 2017.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. **Discurso de professores e documentos sobre o experimento no CECINE (centro de ensino de ciências do nordeste) nas décadas de 1960 e 1970**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em 06 jun. 2021.

LINO, Tayane Rogeria. O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento. **Anuário de literatura**. 2015, 20.1: 74-95. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2015v20n1p74> . Acesso em: 09 jun. 2021.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LOPES, Marcos Henrique Silva de; SOUZA, Luzia Aparecida. A CADES e suas Contribuições para a Formação de Professores de Matemática no sul de Mato Grosso nas Décadas de 1950 a 1970. **Anais**. Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática. v. 8, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. O Exame de Suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário. **Interfaces Da Educação**. v. 9, n. 27, p. 104-131, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MORAIS, Ana Claudia Lemes de. **Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância**. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado).2008f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2017.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte**. Tese (Doutorado). 1009f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2017.

MARINHO, Maria Gabriela S.M.C. A Fundação Rockefeller e a medicina tropical em São Paulo. Circuitos, redes e personagens da parasitologia médica, microbiologia e anatomia patológica

(1918-1969). v. 15 n. 1 (2016): 2º Encontro Luso-Brasileiro de História da Medicina Tropical / Políticas e redes internacionais de saúde pública no século XX. **An Inst Hig Med Trop**. 2016; 15:113-118. Disponível em: <https://anaisihmt.com/> . Acesso Em: 2 maio. 2021.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. Tese (Doutorado). 374f. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro – SP. 2012.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. Entrevistas de História Oral: releituras. **Anais**. XIII Encontro Nacional de História Oral. 2016. Disponível em: <https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/> . Acesso em 02 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/CEPE - UEMS Nº 47 de 24 de julho de 1996**. Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso do sul. <https://1drv.ms/b/s!AhUUybCC6hHyg6AHRPY0936gbZHEjw> 1996. Revogada pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 1, de 10/9/1999. Disponível em: Acesso em: 17 abr. 2021.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. A Educação Nacional. IN. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/689> . Acesso em: 02 fev. 2021.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Cortez. São Paulo. 2015. P. 5-10.

IGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, 2017. p. 12-32.

\_\_\_\_\_. Aiesthesis decolonial. **Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 4. 2010a. p.10-25.

\_\_\_\_\_. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. **Ediciones del signo**, 2010b. p. 9-17.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. 2008

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. Uma breve história da UFRJ. **História**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://ufrj.br/> . Acesso em: 28 jan. 2022.

OLIVEIRA FILHO. Francisco de. **Livros didáticos do School Mathematics Study Group (SMSG) e o Movimento Da Matemática Moderna (MMM) no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus. (et al). Giro decolonial, Parte 1: Artes visuais, arquiteturas e alteridades. **Revista: Epistemologias do Sul**. Dossiê. V. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/> . Acesso em: 05 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. **Entre as memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001**. Dissertação (Mestrado). 215f. Minas Gerais – MG. Universidade Federal De Minas Gerais – UFMG. 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**, p. 17-31, 2012.

PANIAGO, Eucler B. O impacto do PADCT na química brasileira: uma visão acadêmica. **Química Nova**, v. 20, p. 23-28, 1997.

PECHULA, Márcia Reami. A ciência nos meios de comunicação de massa: divulgação de conhecimento ou reforço do imaginário social? **Ciência & Educação**. Bauru. v. 13, n. 2, 2007. p. 211 - 222.

PERISSÉ, GABRIEL. Taxa de brasileiros com ensino superior chega a 34,3%. **Revista Ensino Superior**. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-diploma/> . Acesso em: 29 jan. 2022.

PINTO, Thiago Pedro; SOUZA, L.; SILVA, C. R. Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 5, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/> . Acesso em: 2 maio 2021.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. Estudos pós-coloniais e ciências sociais: críticas e alternativas epistemológicas. *Temáticas*, 2015, 23.45/46. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/> . Acesso em: 2 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação social. In. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge. 2009. p.73-119.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Latino-Americano de Ciências Sociais - CLACSO*. 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos Rumos**. N.37. v. 29, p. 08, 2002.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Quito-Ecuador**, agosto de 1998.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RIBEIRO, D'Jamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte – MG. Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Damião. Bom dia a Tod@s, TodEs, TodXs: o uso de pronomes neutros (não-binários) e a desconstrução da linguagem sexista, machista, misógina, transfóbica. **ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/bom-dia-tods-todes-todxs-o-uso-de-pronomes-neutros-nao-binarios-e-desconstrucao-da-linguagem> . Acesso em 10 fev. 2023.

OCHA, J. Damião T. COELHO, Marcos Irondes, FERNANDES, Alexandre Araripe. Experiências de/com uma "pessoa T" indígena entre gêneros do/no cotidiano tocantinense. In: **Revista Teias**. v. 21. n. 61. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49500> . Acesso em: 10 fev. 2023.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2000.

ROSEVICS, Larissa. Do Pós-Colonial à Decolonialidade. **Diálogos internacionais:** reflexões críticas do mundo contemporâneo / organização de Glauber Carvalho; Larissa Rosevics. – Rio de Janeiro: Perse, 2017, p. 187-192. Disponível em: <https://dialogosinternacionais.com.br/?p=1802> . Acesso em 01 set. 2022.

SAFATLE, Vladimir. Por um colapso do indivíduo e de seus afetos. **Café Filosófico CPFL**. 29 set.2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/> . Acesso em: 06 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Medo, desamparo e poder sem corpo. SAFATLE, Vladimir. In. **O circuito dos afetos**. Autêntica. São Paulo – SP. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dar corpo ao impossível:** o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno. Autêntica, 2019.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. São Paulo, **NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8. 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In **Epistemologias do Sul**. Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge. 2009. p. 445-486.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos estudos CEBRAP**, n. 66. 2003. p. 23-52.

SEGRERA, Francisco López. Abrir, impensar y redimensionar las Ciencias sociales en América latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra Región? **Lecturas de metodología de las Ciencias sociales**, Sur-Sur. 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> . Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Carla Regina Mariano da. GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Licenciaturas Curtas e a formação docente no Sul do Mato Grosso. **Zetetiké**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021. p. 282–298.

SILVA, Carla Regina Mariano da; GONZALES, Kátia Guerchi. As Licenciaturas em Ciências (regular e parcelada) para formar professores de Matemática no Mato Grosso do Sul. In. BARALDI, Ivete Maria; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Cartografias Contemporâneas: Novos Estudos (Historiográficos) para um Mapeamento da Formação e Atuação do Professor que Ensina/Ensinava Matemática no Brasil**. Editora Appris, 2021. p. 101-123.

SILVA, Carla Regina Mariano da. **Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul**. (Teses de doutorado) 369 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP. 2015.

SILVA, Natalia Cristina da. **Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba–MS na segunda metade do século XX**. Dissertação (Mestrado). 216f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2016.

SILVA, Tatiane Taís Pereira da. **Os Movimentos Matemática Moderna: compreensões e perspectivas a partir da análise da obra Matemática-Curso Ginásial do SMSG. Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro Dissertação – Mestrado. Rio Claro – SP. 2013.

SOARES, Bernardo; ZENITH, Richard. Livro do desassossego. Publicações Europa-América, 1980.

SOUZA, Luzia Aparecida de. Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar. (Tese de Doutorado). 420 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro. 2011.

\_\_\_\_\_. Narrativas na investigação em história da educação Matemática. **educ. PUC-Camp. Campinas**, 18(3): 259-268, set./dez., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo> . Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **História oral e educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. (Dissertação de Mestrado). 1201 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP. 2006.

SPINOZA, Baruch. **ÉTICA: Spinoza**. Belo Horizonte – MG. Editora Autêntica. 2019.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro – RJ. Editora, 1998.

TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas.** Dissertação de Mestrado. 287f. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro. 2013.

TRIVIZOLI, Lucieli Maria. **Intercâmbios acadêmicos matemáticos entre EUA e Brasil: uma globalização do saber.** 2011.

VITOR, Amílcar Guidolim. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI*, v. 10, n. 1, p. 59-78, 2020.

Vladimir Sérgio Bondarczuk, (2018). BONDARCZUK, Vladimir Sérgio. **Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do Pantanal” na UFMS.** Dissertação (Mestrado).152f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2018.

ZANDOMENIGHI, Renata Aparecida. **Uma História acerca da Constituição do Curso de Graduação em Matemática da Universidade para o Desenvolvimento do Estado**

**e da Região do Pantanal (UNIDERP).** Dissertação (Mestrado).195f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2017.

---

1 A Colonialidade de Poder se configura como uma vertente crítica aos estudos pós-coloniais, que surgiram como um modo de combater os efeitos da colonização e as novas formas de dominação, opressão e autoritarismo. Segundo Rosevics (2017, 187-192), o projeto pós-colonial, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Nesse sentido, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de estudiosos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado, na década de 1970, pelo indiano Ranajit Guha, influenciados por autores como Michel Foucault e Jacques Derrida. [...] A preocupação dos estudos pós-coloniais esteve centrada nas décadas de 1970 e 1980, na busca de entender como o mundo colonizado é construído discursivamente, a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói, tendo por base o discurso do colonizador. Nos anos 1990, alguns pesquisadores criaram Grupo Latino-Americanos de Estudos Subalternos, que deu origem ao documento “Manifesto Inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, de 1993”. Essa desagregação deu-se pela crítica à reprodução teórico metodológica europeia, de certa forma, considerada como atitude contrária aos objetivos dos Estudos Subalternos. Nesse contexto, foram criados argumentos sobre a Colonialidade de Poder, no sentido de superar esses limites epistemológicos, reconhecendo também “respostas epistemológicas do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade, para a superação das relações de opressão, exploração e pobreza, perpetuadas nas relações de poder internacionais”.

2 Santos (2003)

3 Porque eu sou do tamanho do que vejo E não do tamanho da minha altura. (PESSOA, 1980. p. 46). SOARES, Bernardo; ZENITH, Richard. **Livro do desassossego.** Publicações Europa-América, 1980.

---

4 Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza. Coordenadora e membro do Grupo HEMEP – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEdumat/UFMS,

5 *Fernando Pessoa. Soares; Zenith (1980, p. 271)*

6 Composição da autora com diploma de graduação, e imagem, produzida por Giovany Fernandez Vieira (2021).

7 Texto adaptado do original “Sou órfã, cresci numa família que me adotou”. Trataram de mim o melhor que souberam. Mas não me deram o mais importante que são as histórias. Ando em busca dessas narrativas como um cego que procura o desenho do seu próprio corpo. Liana Campos. COUTO, Mía. O Mapeador de Ausências. Alfragide – Portugal – PT. Ed. Caminho. 2020.p.16)

8 Outra fantasia é de que se o sujeito negro se esforçar o suficiente para explicar, será aceito, e, assim, escapará da violência do racismo cotidiano. Estou, portanto, falando sobre a fantasia do perfeccionismo, em relação ao público branco, e como isso, novamente, aprisiona o sujeito negro em uma ordem colonial: "Eu deveria ter dito isso em vez daquilo... Não, da próxima vez, você dirá... [...] O sujeito negro está preso em um estado de servidão permanente, na medida em que procura dar a resposta perfeita ao sujeito branco”.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

9 O termo “subalterno”, do latim subalternus, significa ‘aquele que depende de outrem: pessoa subordinada a outra’. Neste estudo, toma-se “subalterno” como expressão que se refere à perspectiva de pessoas de regiões e grupos que estão fora do poder da estrutura hegemônica; daí o conceito de subalternidade exigir um espaço territorial definido e demarcado, bem como àqueles que se encontram fora do pensamento hegemônico.

10 Somente dentro de limites sabidos que se tem é que poderia surgir uma brecha para além das crises impostas pela língua, pela linguagem, pela ideologia, e para o problema do subalterno falar: uma brecha, que, inclusive, teria que transpor os nossos próprios paradigmas de leitura e estética.

11 O curso Modular, também chamado de curso de férias, com mensalidades bem acessíveis, ocorreu de forma presencial, nos meses de janeiro e julho, com complementação nas atividades desenvolvidas à distância no período letivo. Retomaremos esse curso em momento posterior do texto.

12 Produzida pela autora em composição com a Ilustração de Vieira (2021)<sup>12</sup>

13 Relato da entrevistada Andréia Souza. Almeida, (2017)

14 Relato do egresso Celso Cerena. Almeida (2017)

15 O pensamento rizomático abarca diferentes pontos de partida, bem como considera, assimila e legitima diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única, o que implica expor acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados e formações sociais. Assim sendo, um rizoma não começa nem conclui, são círculos de convergência, move-se entre as coisas, em um movimento transversal. (MARQUES, 2021, p. 89).

16 Comendo com Deleuze (1974), diríamos que um devir se furta ao presente, pois, ao mesmo tempo que somos parte do passado, também somos o futuro que projetamos, o devir não está vinculado ao modelo nem à cópia como afirma Almeida (2017, p. 116).

17 Excerto do *E-mail* enviado para a professora, quando iniciamos a pesquisa de Mestrado sobre o Curso Modular. Almeida (2017).

18 Relato do egresso Cleiton Bezerra Veiga. Almeida (2017)

19 *Professor Higor Rinaldo Marcelino Tosta.*

20 Relato do Coordenador do curso Modular, Elvécio Scampini. Almeida, (2017)

21 Relato da egressa Márcia Balioni Arnaldo. Almeida (2017).

22 Relato da egressa Andréia Silva de Souza. Almeida (2017)

23 Relato do egresso Celso Serena. Almeida (2017)

24 Excerto do *E-mail* enviado para a professora, quando iniciamos a pesquisa de Mestrado sobre o Curso Modular. Almeida (2017).

25 Segundo Mariasch (2004) *apud* Almeida (2017, p. 171) a solidariedade por convivência é construída dentro dos processos de subjetivação, como um modo de conviver frente aos enfrentamentos de determinado grupo.

26 Almeida, (2017),

27 O corpo, aqui, é entendido na direção Deleuziana, um corpo povoado por multidões, constituído nas multiplicidades. Deleuze; Guattari (1995).

28 Regresso à minha cidade, não apenas em busca do passado. Venho buscar um remédio para a minha depressão. Talvez, o meu pai tivesse razão. No meu tempo, dizia ele, a depressão era chamada de infelicidade. — Volta à tua cidade — recomendou o médico. — Regressa para te libertares dos fantasmas da infância.

29 (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 29)

---

30 Safatle (2016)

31 Pois a vida psíquica que conhecemos, com suas modalidades de conflitos, sofrimentos e desejos, é uma produção de modos de circuito de afetos. Por outro lado, a própria noção de “afeto” é indissociável de uma dinâmica de imbricação, que descreve a alteração produzida por algo que parece vir do exterior, e que nem sempre é constituído como objeto da consciência representacional. Por isso, ela é a base para a compreensão, tanto das formas de instauração sensível da vida psíquica, quanto da natureza social de tal instauração. Medo, desamparo e poder sem corpo. Safatle (2016).

32 ALMEIDA, Ana Maria. Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de Matemática em Campo Grande-MS. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande MS. 2017.

33 Segurança é, assim, indissociável da maneira como o corpo político, pensado como multidão, desarma a sujeição produzida pelos afetos de medo e esperança, enfrentando a contingência através da partilha entre aquilo que não pode ser submetido ao engenho humano e aquilo que pode a ele ser submetido graças à institucionalização das condições que permitem a essa mesma multidão a estabilização da temporalidade. Daí uma afirmação clara como: “quanto mais nos esforçamos por viver sob a condição da razão, tanto mais nos esforçamos por depender menos da esperança e por nos livrar do medo, por dominar, o quanto pudermos, o acaso (fortuna), e por dirigir nossas ações de acordo com o conselho seguro da razão. (SAFATLE, 2016, p. 104).

34 COUTO, (2020).

35 As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.16).

36 Os fundamentalismos partem da premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade. Porém, para desprender de tal rigidez, já disse Ramon Grosfoguel, temos que levar em consideração, ao menos, três questões “1) uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental; 2) uma perspectiva descolonial, verdadeiramente universal, não pode basear-se num universal abstrato (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados”.

GROSGOQUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista crítica de ciências sociais, 2008, 80: p.117.

37 Com Safatle (2019), a partir de Spinoza (2009), diríamos que somos afetados e afetamos, em meio às relações de poder, de modo que reagimos passiva ou negativamente a essas afetações. Ao deslocarmos essa reflexão para o contexto das formações de professores, percebemos que as narrativas evidenciadas pelos pesquisadores podem provocar reações, tanto no sentido de seguir as políticas colonizadoras e homogeneizadoras, como de subvertê-las, fortalecendo a potência de agir, em alguns momentos, enfraquecendo, em outros. Tais construções ocorrem de forma concomitante, em meio aos processos de colonialidade de poder. A colonialidade fortalece o mito da modernidade eurocêntrica. Segundo Dussel (1993), esse termo foi produzido a partir dos países europeus, que autointitularam como civilizações modernas, desenvolvidas, portanto, naturalmente, superiores às demais. Sendo assim, essas nações desenvolveram estratégias de imposição de valores, no sentido de civilizar outros povos, que destoavam dessa narrativa, classificando-os como inferiores, primitivos e bárbaros, estes seriam os excluídos dos discursos dominantes, sendo, violentamente, submetidos aos novos modos de ser e agir.

SAFATLE, Vladimir. Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno. Autêntica, 2019.

DUSSEL, Enrique. 1942, O encobrimento do outro: a origem da modernidade. Conferência de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis - RJ. Vozes. 1993.

38 Somos mobilizados pelos afetos, que possuem certa relação com nosso imaginário, olhemos para o exemplo de Spinoza, quando cita nossa percepção em relação à distância do sol. Imaginamos algo próximo de 60m de distância, descobrir a verdadeira distância do sol não suprime a percepção que temos ao contemplá-lo, visto que a imagem representada no imaginário ainda é aquela de um sol bem próximo a nós. Dessa forma, os imaginários enganam a mente. Os afetos que constituem nossos imaginários, às vezes, inconscientes, fortalecem ou enfraquecem nossa potência de agir, de modos conscientes ou não. Spinoza (2009) A ideia de lidar mais com perguntas que com respostas pode estar relacionada a uma busca por certa conscientização, visto que o homem está consciente de si próprio, por meio das afecções pelas quais é determinado a agir. Então, quem fez algo que imagina que afeta os demais de alegria,

---

será afetado de alegria, que virá acompanhada da consciência de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria.

39 O “subalterno” não corresponde a uma palavra clássica para o oprimido, mas à representação daqueles que não conseguem seu espaço em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente, pois “subalterno é sempre aquele que não pode falar, pois se fala já não o é. (FIGUEIREDO, 2011), p. 178.

40 A primeira citação de uma obra, em nota de rodapé deve ser completa. NBR 1050. 2022, p.5. Associação Brasileira de Normas Técnicas. In. Target Normas. Disponível em: <https://www.normas.com.br/> . Acesso em: 12 out. 2022.

41 Associação Brasileira de Normas Técnicas.

42 O Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa - HEMEP foi criado no ano de 2011, e é coordenado pela professora Dra. Luzia Aparecida de Souza e o professor Thiago Pedro Pinto, registrado na plataforma do CNPQ, nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Tem por objetivo contribuir para um mapeamento da formação e prática de professores que ensinam matemática no país, bem como, para uma melhor compreensão da dinâmica escolar, no contexto do ensino e da aprendizagem de matemática. Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores desse grupo são relacionados ao contexto da educação Matemática pela universidade federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Muitos dos autores desses trabalhos utilizaram, entre outras fontes, as narrativas de agentes da Educação Matemática, para criarem suas tramas na constituição do mapeamento da formação de professores que Ensinam Matemática no Estado de Mato Grosso do Sul. [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

43 O Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM, é um grupo de pesquisa interinstitucional, criado no ano de 2002 com a intenção inicial de estudar as potencialidades da (e aplicar a) História Oral como metodologia de pesquisa para a Educação Matemática. Com o tempo, outras abordagens - como, por exemplo, a Hermenêutica de Profundidade - foram incorporadas, e são, hoje, mobilizadas para estudar distintos temas, todos eles, entretanto, vinculados à cultura Matemática escolar. O Grupo mantém um acervo de referências originais para estudos em História da Educação Matemática, com cerca de dois mil volumes produzidos, desde o início do século XVIII até o final do século XX. O acesso ao acervo é gratuito. Formar pesquisadores na atividade de pesquisar, problematizar as práticas de pesquisa e apoiar a criação de novos grupos estão entre as responsabilidades assumidas pelo GHOEM. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4544> . Acesso em: 21 jun. 2021.

44 Por um lado, se supomos uma população elementar, ou mesmo molecular, num determinado meio, as formas não preexistem a essa população, são, antes, resultados estatísticos: a população se distribui melhor no meio, partilhando-o melhor, quando toma formas divergentes, quando sua multiplicidade se divide em multiplicidades diferentes e seus elementos entram em compostos ou em matérias formadas distintas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.63)

45 A verdade é somente o que o pensamento cria, tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços deste plano, negativos tanto quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar. O que nos resta, no plano de imanência, movimentarmos nos infinitos da vontade de potência e do eterno retorno é nos permitir, nesses movimentos de subverter a imagem do pensamento, criticar nossas vontades de verdade.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro. Editora 34. 1992.

46 Produção a partir da leitura de Deleuze; Guattari, (1995)

47 O conhecimento científico, apesar de continuar como representante máximo da verdade, passa por uma crise, sobretudo em seu aspecto teórico-metodológico, provocando o surgimento do processo chamado de “multiplicidade teórico-metodológica”. Tal situação resulta numa condição ambígua: ao mesmo tempo em que monopoliza a verdade, ampliam-se as teorias e metodologias diferentes, em disputa desse monopólio.

PECHULA, Márcia Reami. A ciência nos meios de comunicação de massa: divulgação de conhecimento ou reforço do imaginário social? *Ciência & Educação*. Bauru. v. 13, n. 2, 2007. p. 212.

48 Produzido a partir de Santos, (2019)

49 Com Quijano (2009), diria que reproduzimos um imaginário eurocêntrico, que é circulado também pelos subalternos, colonizados. “Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder” QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e Classificação social*. In. MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge. 2009. p. 74.

50 O pós-colonialismo surge como uma forma de combater os efeitos da colonização e as novas formas de dominação, opressão e autoritarismo. Com seu desenvolvimento, os estudos pós-coloniais passaram a discutir não só o colonialismo e seus efeitos, mas toda e qualquer forma de opressão, injustiça, desigualdade e exploração (AGRA, 2005, p.3-4). Para Santos (2003) o pós-colonialismo pode ser pensado por duas vias principais. Uma relacionada ao

---

período histórico, pós independência das colônias, e outra, como opção teórico-crítica, sendo que “insere-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e usa privilegiadamente a exegese textual e as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários”.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. *Novos estudos CEBRAP*, n. 66. 2003. p.25).

51 Ninguém entendeu melhor as consequências da função dos objetos a no desejo lacaniano do que Deleuze e Guattari (1995), ao afirmarem que “o desejo é esse conjunto de sínteses passivas maquinadas pelos objetos parciais, pelos fluxos e pelos corpos, e que funciona como unidade de produção”. Objetos parciais produzem sínteses passivas, ou seja, que não são a expressão da atividade de uma subjetividade constituinte com suas ilusões de autonomia.

SAFATLE, Vladimir. Medo, desamparo e poder sem corpo. SAFATLE, Vladimir. In. *O circuito dos afetos*. Autêntica. São Paulo – SP. 2016. p. 291)

52 Tomando a reflexão de Spinoza (2009) e Safatle (2015), quem sabe, na crença de suposta liberdade, estamos assegurados em um sistema de manutenção do medo da punição, e na esperança de aliviar os próprios fardos, no caso da religiosidade, após a morte. Em outros contextos, quando buscamos religiosamente, um desenvolvimento que ainda não chegou, um status social, uma autonomia ou um grau de formação cada vez maior etc., poderíamos também buscar amparo em certa esperança, alimentada por uma alegria de um imaginário futuro ou de um passado inexistente. “Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem, submetido aos afetos, não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si”

SPINOZA, Baruch. *ÉTICA: Spinoza*. Belo Horizonte – MG. Editora Autêntica. 2009, p. 153.

53 QUIJANO, Anibal, *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*. *Novos Rumos*. N.37. v. 29, p. 08, 2002.

54 O atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça. (QUIJANO, 2002, p. 2)

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade.

MIGNOLO, Walter D. *Desafios decoloniais hoje*. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, 2017. p. 12-32. p. 13).

55 MIGNOLO, Walter D. *Aiethesis decolonial*. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, v. 4, n. 4. 2010a. p.10-25,

56 A opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica. (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O uso do termo decolonialidade, – ao invés de descolonialidade, – marca uma opção epistemológica e política, cuja intenção é evidenciar que não há um estado nulo de colonialidade, – como se fosse possível passar de um momento colonial a outro não colonial, sem a influência de seus padrões. (GIRALDO, FERNANDES, 2019, p. 470)

57 O pensamento fronteiro torna-se em um método necessariamente crítico e descolonial nos projetos epistêmicos e políticos, para preencher as lacunas e revelar a cumplicidade imperial que liga a retórica da modernidade à lógica da colonialidade.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de lá modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo. 2010b. p. 125-126).

58 Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas, ao mesmo tempo, não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se. (MIGNOLO, 2017, p. 19)

59 O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irreduzíveis; sua unidade é a de um fenômeno múltiplo, “unidade de dominação”. Num corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais, que exprimem o entrelace da força com a força. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 46)

60 Ser afetado é instaurar a vida psíquica através da forma mais elementar de sociabilidade, essa sociabilidade que passa pela *aiethesis*, e que, em sua dimensão mais importante, constrói vínculos inconscientes, pois tanto a superação dos conflitos psíquicos quanto a possibilidade de experiências políticas de emancipação pedem a consolidação de um impulso em direção à mutação dos afetos, impulso em direção à capacidade de ser afetado de outra forma. (SAFATLE, 2019, p.33). Segundo Mignolo (2010a), a palavra *aesthesia*, de origem grega, tem seu significado relacionado à “sensação”, “processo de percepção, no visual, gustativo e auditivo, inicialmente, utilizada no contexto da arte moderna

---

para classificar o “belo”. Essa ideia da estética relacionada à sensibilidade parece ter expandido, perpassando outros modos de imposição de padrões e de colonização.

MIGNOLO, Walter D. Aesthesis decolonial. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte. v. 4, n. 4. 2010a. p.10-25,

61 Um novo humano, constituído no pensamento científico europeu, que exclui grande parte da população que não se encaixa nos padrões científicos válidos. Assim os corpos são sujeitados à lógica mercadológica. Daí a necessidade de certa "neutralidade e da distância que os corpos concretos devem manter a fim de facilitar o trabalho do sujeito epistêmico" (SANTOS, 2019, p. 141) autointitulado como válido.

62 Por mais enfaticamente epistemológica e teórica que a vigilância se julgue, exige poder de previsão, planejamento, metodologia e resultados; ao contrário, os corpos são acontecimentos, às vezes, latentes, às vezes, patentes, agora, fogos quase apagados, depois, irrupções incandescentes, agora, ausências inescrutáveis, depois, brilhantes fulgurações. E deixam sempre um enorme vazio, antes e depois do acontecimento. (SANTOS, 2019, 137).

63 Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.15)

64 Um conjunto considerável de investigações voltadas a compreender, historicamente, a formação de professores de Matemática, tem tomado um lócus privilegiado alguns centros urbanos, e, em especial, a emblemática constituição da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo. [...]Se, por um lado, esse quadro centralizador não deve de forma alguma ser negligenciado ou desprezado, - pois ele, de alguma forma, tem nos mostrado uma das características modelares, em parte vigente, até hoje, do processo de formação de professores de Matemática no Brasil. (GARNICA, 2014, p. 48)

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba - PR. Appris. 2014.

65E as árvores não são uma metáfora, são uma imagem do pensamento, são um funcionamento, são todo um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo andar direito e fazer com que produza as famosas ideias justas. Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.22)

66O Poder é sempre arborescente. Há poucas disciplinas que não passam por esquemas de arborescência. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.22)

67 Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.22).

68 (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 90)

69 (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 90)

70 A Fundação Biblioteca Nacional oferece aos seus usuários a HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA, portal de periódicos nacionais que proporciona ampla consulta, pela internet, ao seu acervo de periódicos – jornais, revistas, anuários, boletins etc. – e de publicações seriadas. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> . Acesso em: 22 set. 2022.

71 Fonte: Organizado pela autora. Ilustração: Vieira (2021). Texto: Bordignon (2016) 71.

72 Organizado pela autora. Ilustração: Vieira (2021). Texto: Bordignon (2016).

73 Fábio Bordignon. (2016).

74 (BERTOLIN,DE ANDRADE, MACHADO, 2017)

75(RIBEIRO, 2017, p. 37).

76 (BORDIGNON, 2016, P.175).

77Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. Ivete Baraldi. 2003.

78 Fonte: Organizado pela autora. Ilustração: Vieira (2021). Texto: Baraldi (2003).

79Organizado pela autora. Ilustração: Vieira (2021). Texto: Baraldi (2003).

80COLAVITE, Alessandro Serrano; KONISHI, Fabio. A matriz do transporte no Brasil: uma análise comparativa para a competitividade. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2015, 12: 28. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/802267.pdf> Acesso em: 13 jun. 2021.

81 Ivete Maria Baraldi (2003)

82 Marcelo Bezerra de Moraes, (2017). MORAIS, Marcelo Bezerra de. Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. Tese ( Doutorado). 1009f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2017.



- 
- 83 Kátia Guerchi Gonzales, (2017). GONZALES, Kátia Guerchi. Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado). 534f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru - SP 2017.
- 84 Fernando Guedes Cury, (2007); (2011).  
CURY, Fernando Guedes. Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins. Tese (Doutorado). 290f. Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Rio Claro – SP. 2011.
- CURY, F. G. Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. 2007. 201f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2007.
- 85 Déa Nunes Fernandes. FERNANDES, Déa Nunes. Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: uma cartografia possível. 2011.
- 86 Maria Ednéia Martins-Salandim, (2012). MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960. Tese (Doutorado). 374f. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro – SP. 2012.
- 87 Bruna Camila Both, (2014). BOTH, Bruna Camila. Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá-MT (1960-1980). Dissertação (Mestrado). 404f. Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro – SP. 2014.
- 88 Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, (2015). CASTRO, Shirley Patrícia Nogueira de. Um lugar: muitas histórias o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais. (1960-1990). Tese (Doutorado). 403f. Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade de Educação. 2015.
- 89 Relegada a um espaço de subalternidade, a mulher é vista com uma série de “nãos”: não desenvolvida, não civilizada em relação ao homem que habita o mesmo território e essa forma de pensar se intensifica quando vem de estadunidenses e europeus. GUIDA, Ângela; SILVA, Eduardo Mariano da.; NANTES, Flavio Adriano. Notas de gênero e decolonialidade na educação [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS. Ed. UFMS. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021. p.35.
- 90 A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br> . Acesso em: 06 maio 2021. p. 105).
- 91 Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5089072868644414> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 92 Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza. Orientadora nesta pesquisa. Currículo Lattes: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8234381313016867> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 93 Prof. Dr. Filipe dos Santos Fernandes. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4570287460267064>. Acesso em 12 abr. 2021.
- 94 Profa. Ma. Vivian Nantes Muniz Franco. Aluna de Doutorado no Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9455620453862339>. Acesso em 12 abr. 2021.
- 95 Profa. Ma. Endrika Leal Soares. Aluna de Doutorado no Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2033875399329344> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 96 Profa. Leia Alves de Oliveira. Aluna egressa do Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5392407450562431> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 97 Profa. Dra. Adriana Barbosa de Oliveira. Aluna egressa do Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1566369797962730> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 98 Profa. Dra. Ana Carolina de Siqueira Ribas dos Reis. Aluna egressa do Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1533395409479367> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 99 Profa. Maria Aparecida de Souza Leonardo. Aluna do Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8776064000892692> . Acesso em 12 abr. 2021.
- 100 Almeida (2015).

---

101 Almeida S. (2015)

102 Segundo Spivak (2010, p 42), uma via para compreender as relações de exploração econômica e a dominação geopolítica seria buscar compreender as ideologias que permeiam a formação dos sujeitos, num sentido micro, que, em certa medida, atuam nos interesses macros, bem como identificar quais são as representações de poder "heróis" em que estão ancoradas. Nesse sentido a ideia de inclusão do sujeito, nos pensamentos dominantes, não faria sentido, em uma perspectiva emancipatória, pensar a partir do macro, mas refletir sobre os próprios espaços "micrológicos em que são materializados.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

103 Por um colapso do indivíduo e de seus afetos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DKLIg6g6pSg>. Acesso em: 17 maio 2021.

104 Menezes (2009, p.42).

105 Víctor Giraldo. GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 2019, 12.30: 467-501.

106 GIRALDO, Víctor; FERNANDES, Filipe Santos, (2019).

107 Jean Sebastian Toillier, (2013). TOILLIER, Jean Sebastian. A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas. Dissertação de Mestrado. 287f. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro. 2013.

108 Paulo Henrique Apipe Paiva de Paiva, (2016). PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. Entre as memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001. Dissertação (Mestrado). 215f. Minas Gerais – MG. Universidade Federal De Minas Gerais – UFMG. 2016.

109 Renata Aparecida Zandomenighi, (2017). ZANDOMENIGHI, Renata Aparecida. Uma História acerca da Constituição do Curso de Graduação em Matemática da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Dissertação (Mestrado). 195f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2017.

110 Vlademir Sérgio Bondarczuk, (2018). BONDARCZUK, Vlademir Sérgio. Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do Pantanal” na UFMS. Dissertação (Mestrado). 152f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2018.

111 Tatiana Rozalia Guedes, (2018). GUEDES, Tatiana Rozalia. Entre a necessidade e o jogo político: uma história sobre a criação e extinção do curso de ciências da UEMS em Cassilândia. Dissertação (Mestrado). 204f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. 2018.

112 Ana Claudia Lemes de Moraes, (2017). MORAIS, Ana Claudia Lemes de. Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado). 208f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2017.

113 Tiaki Cintia Togura Faoro, (2014). FAORO, Tiaki Cintia Togura. A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2014.

114 (2017). ALMEIDA (2017).

115 Produzido a partir de Faoro, 2014, p.60

116 Prof. Dr. Felipe Santos Fernandes.

117 Composição com Filipe e Giraldo (2019, p. 470)

118 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

119 UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

120 Universidade Estadual de Goiás - UEG

121 Romanelli, Otázia de Oliveira História da Educação no Brasil: (1930/1973) / Otázia de Oliveira Romanelli; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 40. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

122 Baraldi (2003), Paiva (2016), Silva (2015), Gonzales (2017), Fernandes (2011), Martins-Salandim (2012), Almeida S. (2015).

123 Romanelli (2014).

124 decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927.

---

125 Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2022.

126 Morais (2012, p. 222)

127 Composição com Romanelli, (2014)

128 Melo, Josimeire Medeiros Silveira de. A Educação Nacional. In. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

129 Ribeiro (2012)

130 Consideramos os professores leigos aqueles que atuavam sem formação formalizada, partir do trabalho de Morais (2017)

<sup>131</sup> Essa fala do coordenador do curso à época vem reforçar que, embora a nomenclatura do curso fosse Ciências – Habilitação em Matemática, entendia-se ser um curso de Matemática. Ainda, segundo ele, “essas Licenciaturas Plenas não vieram para complementar as Licenciaturas Curtas. Na verdade, elas vieram para atender a necessidade do estado que não tinha professor de Matemática.” (GONZALES, 2017, p. 379).

132 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

133 Produzido a partir de Morais, (2017)

134 Universidade Federal da Grande Dourados

135 Produzido a partir de Faoro, 2014, p.60

136 Produzido a partir de Silva (2015).

SILVA, Natalia Cristina da. Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba–MS na segunda metade do século XX. Dissertação (Mestrado). 216f. Programa de Pós-Graduação e Educação Matemática PPGEdumat. – UFMS. 2016

Gonzales (2017)

137 Gonzales (2017)

138 PERISSÉ, GABRIEL. Taxa de brasileiros com ensino superior chega a 34,3%. Revista Ensino Superior. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-diploma/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

139 Silva (2015, p. 83)

140 Criado a partir de Silva, 2015)

141 Conselho Federal de Educação

142 Relato da Profa. Dra. Carla Regina Mariano na ocasião da banca de defesa desta tese.

143 Composição a partir do texto de BELLI (2017). BELLI, Rafael Wilson et al. Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I. 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1723/2/Rafael%20Wilson%20Belli.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

144 Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoess/pril#:~:text=O%20Programa%20Institucional%20de%20Fomento,atual%20pol%C3%ADtica%20curricular%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 mar. 2023.

145 Lei 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 25 jan. 2022.

146 (BARALDI, 2003)

147 Carla Regina Mariano da Silva, (2015).

148 Faculdade de Filosofia Dom Aquino

149 (SILVA 2015, p.18-19)

150 Gonzales (2017)

151 Almeida S (2015)

152 A partir de (SCARPATO & BÖHN, 2006 apud TOILLIER, 2013, p. 189).

153 A partir de (TOILLIER, p. 81-82)

154 Marcelo (2012, p. 222).

155 Morais, (2017, p.56)

156 Produzido a partir de Morais (2017).

- 
- 157 Produzido a partir do texto de Morais (2017,p 29).
- 158 Para mais detalhes ver documentos do curso. Morais (2017, p 535-565).
- 159 Ministério da Educação
- 160 (MORAIS, 2017, P.61)
- 161 (BARALDI, 2003, p.38)
- 162 Baraldi (2003, p.152)
- 163 Baraldi (2003); Morais (2012), (2017)
- 164 Morais, (2017, p. 63)
- 165 (MORAIS, 2017, p. 58)
- 166Centro de Ensino de Ciências do Nordeste
- 167 Morais (2017, p.65)
- 168 Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.
- 169 Para mis informações ver parecer sobre criação dos cursos de Licenciatura de Curta Duração propostos pelo PREMEM (Documenta 109/1969). Morais (2017, p. 675-683).
- 170 Produzido a partir de Morais (2017).
- 171 Morais, (2017, p. 74-75).
- 172CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande
- 173Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.
- 174 LOPES, Marcos Henrique Silva de; SOUZA, Luzia Aparecida. A CADES e suas Contribuições para a Formação de Professores de Matemática no sul de Mato Grosso nas Décadas de 1950 a 1970. Anais. Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática. v. 8, n. 1, 2014.
- \_\_\_\_\_ O Exame de Suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário. Interfaces Da Educação. v. 9, n. 27, p. 104-131, 2018.
- Baraldi (2003).
- 175 Both (2014).
- 176 Martins-Salandim (2012, p 26-27)
- 177Universidade Federal do Maranhão.
- 178 Produzido com Fernandes (2011 p. 250-259)
- 179 Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953.
- 180 Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) – Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953, uma das primeiras formações emergentes do Brasil.
- 181 Baraldi (2003).
- 182 Organizado pela autora. Ilustração: Vieira (2021). Texto: Baraldi (2003).Figura produzida a partir do texto adaptado de (MELLO,/ 2015, p.64), em composição com imagem confeccionada por Vieira (2021).
- 183 Romanelli (2014)
- 184 (MELLO, 2015, p. 64)
- 185 BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; DE ANDRADE, Denise Almeida; MACHADO, Monica Sapucaia. Mulher, sociedade e vulnerabilidade. Editora Deviant, 2017.
- 186 Ivete Maria Baraldi. 2003.
- 187 As expressões "Tod@s", "Todes", "Todxs", estão ligadas a uma postura inclusiva de gêneros gramaticais englobando não só os gêneros masculino e feminino mas também as pessoas não binárias, "*peçoas T entre gêneros*". Assim os "*pronomes e adjetivos neutros*" *vem se constituindo numa linguagem não sexista, não machista, não misógina, não transfóbica.* (Rocha, Coelho, Fernandes, 2020); Rocha (2020)
- 188 Resolução no 074, de 19 de novembro de 1985. Dispõe sobre o anúncio favorável pela extinção do Curso de Ciências com Habilitação em Matemática no Centro Universitário de Dourados, a partir de 1987. Pronunciando-se favorável pela implantação do curso de Licenciatura plena em matemática a partir de 1987. Processo 6694/85. Faoro (2014)
- 189 (FAORO, 2014, p. 167).
- 190 Profa. Dra. Maria Edneia Martins-Salandim. Título da tese de Doutorado: A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960. 2012.
- 191 Martins-Salandim (2012, p. 268 – 269).
- 192 Resolução CEPE/UEMS nº 47 de 24 de julho de 1996.

---

193 Não há informações exatas sobre o motivo de fechamento, mas fica subentendido que foi por condições financeiras precárias, a falta de professores também era um fato agravante. Moraes (2017, 175)

194 De forma simplificada, buraco negro é uma região do espaço que possui uma quantidade tão grande de massa concentrada que nada consegue escapar da atração de sua força de gravidade, nem mesmo a luz. [...] Segundo a teoria de Einstein, a força da gravidade seria uma manifestação da deformação no espaço-tempo causada pela massa dos corpos celestes, como os planetas ou estrelas. Essa deformação seria maior ou menor de acordo com a massa ou a densidade do corpo. Portanto, quanto maior a massa do corpo, maior a deformação e, por sua vez, maior a força de gravidade dele. Consequentemente, maior é a velocidade de escape, força mínima que deve ser empregada, para que um objeto possa vencer a gravidade deste corpo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/astrologia/buraco-negro/>. Acesso em: 11 out. 2022.

195 A áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias. CNE/CES 1.302/2001. Brasil (2011, p. 6).

196 Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

197 decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 jan. 2022.

198 Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP/CESUP.

199 Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm#art87z](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#art87z). Acesso em: 12 06 2021.

200 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

201 Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art61](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61). Acesso em 19 jan. 2022.

Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#art1). Acesso em: 19 jan. 2022.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

202 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

203 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

204 Governo do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 14 jun. 2021.

205 A Universidade Estadual de Mato Grosso UEMT foi transformada em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS em 1979 e da Faculdade de Filosofia Dom Aquino – FADAFI, posteriormente transformada em Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, FUCMT, em 1976, e em Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, no ano de 1993. Silva (2014, p. 8).

206 Universidade Católica Dom Bosco.

207 Produzido com o texto de Silva (2015, p. 103-104). SILVA, Carla Regina Mariano da. Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. (Teses de doutorado) 369 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP. 2015.

208 Composição com Nogueira; Romanelli (2000, p. 101-107)

209 Universidades classificadas pela LDB como aquelas que atuam sem fins lucrativos, com base nos princípios religiosos que as vezes ultrapassam a formação intelectual e propagam a fé. VASSELAI, (2001) apud. Silva(2015)

210 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

211 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

212 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE. Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

213 Déa Nunes Fernandes, (2011)

- 
- 214 Gonzales, (2017, p. 280)
- 215 (GUEDES 2018, p. 156-157)
- 216 Governo do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm) . Acesso em: 14 jun. 2021.
- 217 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 26 abr. 2021.
- 218 Produzido com o texto de Silva (2015, p. 103-104). SILVA, Carla Regina Mariano da. Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. (Teses de doutorado) 369 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP. 2015.
- 219 Produzido a partir de Guedes 2018 (2018, p.159 – 174)
- 220 Texto produzido a partir da leitura de Lander (2003, p. 14-16.)
- 221 FERREIRA, (2014. P. 256).
- 222 Romanelli (2015, p.340-341).
- 223 Romanelli (2014)
- 224 A partir de Romanelli (2014)>
- 225 Termo associado a Fernand Braudel (Luméville-en-Ornois, 24 de agosto de 1902[1][2] — Cluses, 27 de novembro de 1985) foi um historiador francês e um dos mais importantes representantes da chamada "escola dos Annales".
- 226 Quijano (2009, p. 76)
- 227 Walsh (2019)
- 228 O pensamento descolonial está hoje comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, mesmo afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, originadas na Europa, não são os únicos dois modelos com os quais orientar nosso pensamento e nosso fazer. (MIGNOLO, 2017, p. 150).
- 229 Texto produzido a partir de Walsh (2019);
- 230 O pensamento fronteiriço é, dito de outra forma, o nosso pensamento, do *anthropos* (marginalizados), de quem não aspira se converter em *humanitas*, porque foi a enunciação da *humanitas* o que o tornou *anthropos*. Desprendemo-nos da *humanitas*, tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais. (MIGNOLO, 2017, p. 21)
- 231 Walter Mignolo.
- 232 A “consciência imigrante” está localizada nas rotas de dispersão do pensamento descolonial e fronteiriço. Pontos de origem e rotas de dispersão são conceitos-chaves para traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpo-política do conhecimento/sensibilidade/entendimento.
- 233 Giraldo; Fernandes (2019).
- 234 Entendemos a colonialidade de poder como estratégia de países do norte europeu autointitulados como centros detentores do capitalismo mundial, que assumiram o controle do mercado global, exercendo o poder de coerção sobre outras regiões do planeta, direcionando políticas relacionadas às diferentes esferas sociais, construindo um sistema mundo, dentro de um padrão de poder configurado a partir desse imaginário Europeu, destituindo culturas que não se encaixem nesses moldes. Quijano, (2005).
- 235 De acordo com Ribeiro (2005) “a origem do termo “lugar de fala” é imprecisa, sendo marcada principalmente em movimentos feministas, no contexto da “teoria racial crítica no pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, conseqüentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva”. (RIBEIRO, 2017, p.58).
- 236 Santos (2010, p.194)
- 237 Produzido como o texto de Baraldi, (2003, p.157-162).
- 238 Baraldi, (2003, p. 145)
- 239 Baraldi, (2003, p. 21).
- 240 Formação comum para todas as áreas, geralmente num anfiteatro.
- 241 Composição com a narrativa do colaborador Rubens Zapater.
- 242 Os Cursos de Estudos Adicionais ao Magistério de 1º Grau eram oferecidos nas áreas de Ciências e Estudos Sociais, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, sendo que o item sobre a profissionalização dos professores foi alterado pela Lei nº 7.044/1982. O parágrafo 2º do art. 30 da Lei nº 5.692/71 previa que o professor

---

lecionasse no ensino de 1º grau e não tivesse habilitação específica de grau superior, no caso, curso de Licenciatura (Plena ou Curta), poderia fazer um curso de um ano, chamado de Estudos Adicionais. Bordignon (2016, p.188)

243 Bordignon, (2016, p. 188)

244 Paiva (2016, p. 47)

245 Cury, (2011, p. 173)

246 O curso realizado pela professora Maria Perpétua está regido pelos seguintes documentos: Resolução CEE 150/73, Parecer CEE 056-A e B/76 e Resolução 272 do D.O., de 23 de março de 1976/301. O curso possuía carga horária de 990 horas, com aulas diárias no turno noturno, com duração de um ano, aproximadamente. (BORDIGNON, 2016, p. 188)

247 Conselho Estadual de Educação.

248 Quijano (2008)

249 Construções Quijano (2008).

250 Texto produzido a partir da palestra de GARNICA, Vicente Marafioti. Live: História Oral e Educação Matemática: conexões e narrativas. Matemática Humanista. 27 maio 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MoN\\_px\\_ytg0](https://www.youtube.com/watch?v=MoN_px_ytg0) . Acesso em: 30 maio 2021.

251 Garnica (2014)

252PORTELA JUNIOR, Aristeu. Estudos pós-coloniais e ciências sociais: críticas e alternativas Epistemológicas. Temáticas, 2015. P. 45-46.

253Grosfogel, (2008, p124)

254 QUIJANO, Anibal. Colonialidade/ Descolonialidade do Poder. Conferencia realizada em Assuncao - Paraguai. Canal do Youtube: **Grupo de Apoio e Reflexão ao Processo Fórum Social Mundial GRAP**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sID-iPiGgmY> . Acesso em: 27 out. 2022.

255 Menezes (2009, p. 73).

256 ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2000.

257 Composição com imagem produzida por Giovany Fernandez Vieira (2021).

258 DE CASTRO, Amélia Domingues. A licenciatura no Brasil. Revista de História, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

259 Composição a partir do texto de Fernandez (2011, p.187). Embora essa pesquisadora tenha usado essa referência ao estado do Maranhão a situação se repete nas outras fontes como Baraldi, (2003),

260 Produção a partir do texto de Silva (2016, p. 176)

261 BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html> . Acesso em: 01 dez. 2021.

262 (CASTRO, 1974, P. 629)

263 Martins-Salandim (2012) apud (SILVA, 2015, p. 23-24).

264 BRASIL. Decreto nº 19.852

265 Quijano (2003)

266 Tradução nossa. Produzido com Cusicanqui (2010)

267 Tradução nossa. Produzido com Cusicanqui (2010).

268Mignolo; Walsh (2018, p. 67). Tradução nossa.

269 Silva (2015), Paniago (1997).

270 Paniago (1997), Vieira (1996)

271 (GURGEL, 2002)

272 Silva (2015, p 172-173)

273 Grupo de Estudos do Ensino da Matemática

274 Um currículo ligado aos princípios da reforma norte-americana, criado após o lançamento dos satélites Sputniks, buscando oferecer uma formação de pessoas preparados “cientificamente” desde a escola básica. Baraldi (2003)

275 School Mathematics Study Group - SMSG

276 GEEM - Grupo de Estudos do Ensino da Matemática pela lei 2663/63.

277 O primeiro satélite artificial, colocado órbita celeste, lançado pela União Soviética em 4 de outubro de 1957.

278 Oliveira (2020, p.40)

- 
- 279 (OLIVEIRA FILHO, 2020, p. 40)
- 280 Souza (2011).
- 281 TATIANE TAÍS PEREIRA DA SILVA
- 282 SILVA, Tatiane Taís Pereira da. Os Movimentos Matemática Moderna: compreensões e perspectivas a partir da análise da obra Matemática-Curso Ginásial do SMSG. Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro Dissertação – Mestrado. Rio Claro – SP. 2013.
- 283 Apresentada na dissertação de Silva (2013) sobre obras publicadas nas décadas de 1960 e 1970
- 284 Hemera é o sistematizador de textualizações criado pelo GHOEM. Este sistema foi desenvolvido visando a possibilitar uma sistematização das textualizações produzidas a partir dos depoimentos coletados por integrantes do GHOEM. Nada, entretanto, impede que outros grupos o absorvam, adaptando-o, se necessário, a outras situações. O HEMERA foi desenvolvido como parte do trabalho de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira e quaisquer informações adicionais podem ser obtidas junto ao arquivo de ajuda do sistema ou no trabalho de pesquisa a ele vinculado. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php> . Acesso em: 12 abr. 2021.
- 285 Oliveira (2020).
- 286 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Matemática Curso Ginásial, vol.1, 1967. Repositório Institucional da UFSC. Acervos Campus Florianópolis. Disponível em: Acesso em: 29 jan. 2022.
- 287 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO . Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil> . Acesso em: 29 jan. 2022.
- 288 (TOILLIER, 2013, P. 222),
- 289 Indicação pelo parecer CFE 23/73 e a aprovação pela Resolução CFE 30/74”. (TOILLIER, 2013, P. 224)
- 290 Decreto 63.914, de 28 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Disponível em: [280](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20sobre%20o%20Programa%20de,PREMEM)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 30 out. 2022.</a></p><p>291 Morais, 2017, p 67</p><p>292 (MORAIS, 2017, p.67)</p><p>293 (MORAIS, 2017, p.67)</p><p>294 (MORAIS, 2017, p.67)</p><p>295 (MORAIS, 2017)</p><p>296 Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.</p><p>297 (MORAIS, 2017, p.64 - 73)</p><p>298 É interessante perceber que há no CECINE uma placa comemorativa do seu terceiro aniversário, datada de 15/01/1965. Assim, a criação teria sido em 1962. Contudo, a reunião que instala as atividades do CECINE é datada de 15 de janeiro de 1965 (ANEXO 01) e a portaria de criação do CECINE é datada de 20 de junho de 1966 (portaria nº 4). (LIMA, 2015, p. 136)</p><p>299 Lima,( 2015)</p><p>300 Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio PREMEM - capacitação de recursos humanos; cursos de aperfeiçoamento; cursos de licenciatura experimental em serviço; cursos de licenciatura de curta duração; cursos de especialização em nível de pós-graduação</p><p>301 Produzido a partir de Arapiraca (1979)</p><p>302 Decreto de número 70.067 de 1972, cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que absorvia e ampliava a proposta do PREMEM.</p><p>303 Lucieli Maria Trivizoli da Silva. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (2004), com mestrado (2008) e doutorado (2011) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Rio Claro. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Matemática. São Paulo – SP. 2011</p><p>304 TRIVIZOLI, Lucieli Maria. <b>Intercâmbios acadêmicos matemáticos entre EUA e Brasil: uma globalização do saber.</b> 2011.</p><p>305 Franklin Delano Roosevelt.</p><p>306 A Política de boa vizinhança (ou Good Neighbor Policy, em língua inglesa) foi uma iniciativa política criada e apresentada pelo governo dos Estados Unidos presidido por Franklin D. Roosevelt durante a Conferência Panamericana de Montevideo, em dezembro de 1933. Disponível em:</p></div><div data-bbox=)



- 
- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica\\_de\\_boa\\_vizinhan%C3%A7a#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20de%20boa%20vizinhan%C3%A7a,Montevideo%2C%20em%20dezembro%20de%201933](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_de_boa_vizinhan%C3%A7a#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20de%20boa%20vizinhan%C3%A7a,Montevideo%2C%20em%20dezembro%20de%201933). Acesso em: 30 out. 2022.
- 307 (TRIVIZOLI, 2011, p.60).
- 308 (TRIVIZOLI, 2011, p.62).
- 309 A International Mathematical Union – IMU, foi criada em Estrasburgo em 20 de setembro de 1920, envolvendo 11 países, entre eles: Bélgica, França, Itália, Reino Unido e EUA.
- 310 (TRIVIZOLI, 2011, p.67).
- 311 (TRIVIZOLI, 2011, p.67).
- 312 Fulbright, Brasil. Disponível em: <https://fulbright.org.br/> . Acesso em: 30 out. 2022.
- 313 The Rockefeller Foundation. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/>. Acesso em: 30 out. 2022.
- 314 Produção a partir de informações disponíveis no site Fundação Harry Frank Guggenheim. Disponível em: <https://www.hfg.org/> . Acesso em: 30 out. 2022.
- 315 A Fundação Rockefeller e a medicina tropical em São Paulo. Circuitos, redes e personagens da parasitologia médica, microbiologia e anatomia patológica (1918-1969). MARINHO, 2016, p.113).
- 316 Morais (2017, p. 29)
- 317 A ideologia do progresso tinha, portanto, duas faces: a face da relativa simetria entre sacrifício e benefício, e a face da incomensurabilidade entre sacrifício e benefício. A linha abissal impedia que essas duas faces se vissem uma à outra no espelho. Além disso, para lá do sacrifício-benefício da social-democracia e do sacrifício-sem-compensação do colonialismo, a ideologia do progresso tinha uma terceira face, a do sacrifício com compensação quanto maior a discrepância imaginada entre as experiências presentes (miséria e opressão) e as expectativas de futuro (abundância e libertação), maior o sacrifício exigido e mais reduzida a relação realista com benefícios futuros. (SANTOS, 2019, p.231)
- 318 O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5> . Acesso em 30 out. 2022.
- 319 VITOR, Amílcar Guidolim. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. *Voices, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI*. v. 10, n. 1, p. 59-78, 2020.
- 320 VITOR, Amílcar Guidolim. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. *Voices, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI*, v. 10, n. 1, p. 59-78, 2020.
- Ao menos na gestão do país poderá haver alguma mudança, pois no momento que produzia registros para essa conversa ocorria a eleição presidencial na qual o ex-presidente Jair Bolsonaro foi derrotado pelo candidato à Luiz Inácio Lula da Silva, por votos populares, um representante da atual oposição a esse regime, que retornou à presidência.
- 321 (CÉZARE, 2020, p.28)
- 322 Grosfogel (2008, p. 126)
- 323 (QUIJANO, 1992, p. 12)
- 324 (BOTH, 2014, p. 252)
- 325 (BOTH, 2014, p. 252)
- 326 Composição com o texto: As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Orlandi, (2007)
- 327 Carlos Drumont de Andrade apud Fernandes, (2011, 234-235)
- 328 I Plano Nacional de Desenvolvimento econômico e Social, em suas diretrizes governamentais de planejamento, fixava, em 1971, para o triênio 1972/1974, os seguintes Objetivos Nacionais, de interesse do planejamento global e setorial: —colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das Nações Desenvolvidas; duplicar, em 1980, a renda per capita do Brasil (em comparação com a de 1969), devendo verificar-se, para isso, crescimento anual do PIB equivalente ao dos últimos três anos; elevar a Economia, em 1974, às dimensões resultantes de um crescimento anual do PIB entre 8 e 10%.(BRASIL. 1973. p.17)
- 329 MORAIS, Marcelo Bezerra de. Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro – SP. 2017.
- 330 CURY, F. G. Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. 2007. 201f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2007
- 331 Morais (2017, p. 33).

- 
- 332 (FERNANDES , 2011, P. 121).
- 333 Almeida; Barbosa; Fins (2010).
- 334 (ALMEIDA S, 2015, p. 74).
- 335 Produzido em composição com Fernandes (2011, p. 155).
- 336 Resenha de 1975. 4º bimestre. Resenhas de políticas exterior do Brasil. Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG. p. 82-91 . Disponível em: <https://www.funag.gov.br/chdd/images/Resenhas/> . Acesso em: 31 jan. 2022.
- 337 Fernandes (2011)
- 338 Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do INMA (mestrado e doutorado); Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO); Editor da Revista Perspectivas da Educação Matemática (UFMS). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho - PR (2005) atual UENP. Mestre em Educação Matemática pela UNESP - Rio Claro (2009). Doutor em Educação para a Ciência UNESP - Bauru (2013). Desde 2006 está vinculado ao GHOEM, Grupo de História Oral e Educação Matemática. Desde 2011 está vinculado ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP). Plataforma Lattes. Disponível em: [https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=CEDB816F3FCD9F9BD8F0E395B8802166.buscatextual\\_65](https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=CEDB816F3FCD9F9BD8F0E395B8802166.buscatextual_65) . Acesso em: 08 fev. 2023.
- 339 Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica. Pinto 92013).
- 340 Programa jornalístico de rádio criado em 1935 pelo Governo Federal, foi por muito tempo um dos principais veículos de difusão de informações do Governo, em especial no período da Segunda Guerra Mundial. Na mesma época criou-se também uma série de ações governamentais de regulação dos meios de comunicação, como o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) que se encarregaria da censura e da promulgação do Código de Imprensa, que controlava as críticas ao Estado. (PINTO, 2013, p.39).
- 341 O SRE foi criado em 1937, com a Lei 378. Em 1967 (Lei 53.556) o órgão recebe novas funções e em 1970, encarrega-se de coordenar as atividades previstas na portaria interministerial n. 408/70, criando o Projeto Minerva para este fim. A portaria 408/70, estabelecida entre o Ministério da Educação e o Ministério de Comunicação, tratava, dentre outros assuntos, do horário das emissões e formas de utilização desse horário, indicava o MEC como órgão executor e proibia a veiculação de propaganda durante as transmissões obrigatórias, reservadas para a proposta de educação pelo rádio. Em seus primeiro e segundo itens pontua: “1. O tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais de radiodifusão deverão destinar à transmissão de programas educacionais, será de 5 (cinco) horas por semana, assim distribuídas: 30 (trinta) minutos diários, de 2ª a 6ª feira, e 75 (setenta e cinco) minutos aos sábados e domingos, dentro do período de 7 às 17 horas. 2. Esses programas educacionais poderão destinar-se à complementação do trabalho de sistemas educacionais regulares, à educação supletiva de adolescentes e adultos ou à educação continuada. Poderão, ainda, abranger, em qualquer nível de escolaridade, setores de divulgação e de orientação educacional, pedagógica e profissional, ou de informações sobre unidades ou sistemas escolares de interesse das audiências” (MEC, portaria 408/70 de 29 de julho de 1970). (PINTO, 2013, p.39)
- 342 Alves, (1968).
- 343 (MORAIS, 2017, p.31).
- 344 (MORAIS, 2017, p. 31)
- 345 Produzido a partir de Romalli (2014).
- 346 Romanelli, (2014, p.370-418).
- 347 Produzido a partir de Romanelli (2014).
- 348 Decreto nº 56979 de 01/10/1965 / PE - Poder Executivo Federal. D.O.U. 02/10/1965. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/70929-cria-o-conselho-de-cooperacao-tecnica-da-alianca-para-o-progresso-e-da-outras-providencias.html> . Acesso em: 14 nov. 2022.
- 349 Produzido a partir de Romanelli, (2014, p.95.)
- 350 Produzido com Romanelli, (2014, p.370-418).
- 351 Walter Mignolo (Província de Córdoba, Argentina, 1 de maio de 1941) é um semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos. É conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade. Wikipedia. Biografia e Pensamento. Walter Mignolo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Walter\\_Mignolo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Walter_Mignolo) . Acesso em: 08 fev. 2023.
- 352 Romanelli, (2014, p. 372)
- 353 Disponível em: Brazil - Country Dashboard (usaid.gov) . Acesso em: 15 nov. 2022.

- 
- 354 IDEA.Usaid Brasil. Disponível em: <https://idea.usaid.gov/cd/brazil?comparisonGroup=region>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- 355 International Data & Economic Analysis (IDEA). Disponível em: <https://idea.usaid.gov/about> . Acesso em: 09 nov. 2022.
- 356 WHERE WE WORK » LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN » BRAZIL. Disponível em: <https://www.usaid.gov/brazil> . Acesso em: 10 nov. 2022.
- 357 WHERE WE WORK » LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN » BRAZIL. Disponível em: <https://www.usaid.gov/brazil/history> . Acesso em: 10 nov. 2022.
- 358 A PLATAFORMA PARCEIROS PELA AMAZÔNIA – PPA. Disponível em: Home - Plataforma Parceiros pela Amazônia ([ppa.org.br](http://ppa.org.br)). Acesso em: 10 NOV. 2022.
- 359 O Que Fazemos. Assistência Humanitária. Onde Trabalhamos. Brasil. Disponível em: <https://www.usaid.gov/humanitarian-assistance/brazil> . Acesso em: 10 NOV. 2022.
- 360 Produzido a partir do banco de dados Usaid Brazil. Disponível em: Brazil - Country Dashboard ([usaid.gov](http://usaid.gov)) . Acesso em: 22 nov. 2022.
- 361 International Data & Economic Analysis (IDEA). Disponível em: <https://idea.usaid.gov/about> . Acesso em: 09 nov. 2022.
- 362 Franzon (2015).
- 363 Ministério da Educação e Cultura – MEC.
- 364 Produzido a partir das fontes da pesquisa.
- 365 Do número total 16 427 diplomas registrados no Ministério da Educação e Cultura - MEC, no país, a maioria foi destinada à formações de outras áreas, sendo mais de 35% (5837) foram destinados à saúde, Medicina (2055), Odontologia (1635), Farmácia (539), Enfermagem (653), Auxiliar de enfermagem (955), outros mais direcionados à áreas gerenciamento abrangem mais de 50% com 5837 dos diplomados, sendo: Engenharia (1550), Direito (3642), Bacharel (2606), Ciências econômicas (838), sobrando pouco mais de 11% formados para as licenciaturas (1911). No caso do Paraná, de 1092 diplomas expedidos no mesmo ano, mais de 87% (956), dos diplomados são de outras áreas, sendo pouco mais de 12% formados em licenciaturas (136). Anuário estatístico do Brasil. In. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720> . Acesso em: 04 jun. 2021. P. 324.
- 366 O ensino superior completo (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) para a pessoa que: a) frequentava: mestrado ou doutorado; ou curso superior de graduação e já concluiu, com aprovação, outro curso superior de graduação; b) não frequentava, mas já frequentou: mestrado ou doutorado; ou c) não frequentava, mas já frequentou e concluiu, com aprovação, curso superior de graduação. Anuário Estatístico Brasil. Vol. 80. 2020. In. Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720> . Acessos em: 04 jun. 2021.
- 367 Universidade de São Paulo
- 368 Silva (2015)
- 369 Fundação Universidade Federal de São João Del Rei.
- 370 Fernandes (2011, p. 121-122).
- 371 Tradução nossa. WALSH; Walter. (2018, p. 67)
- 372 Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-do-desenvolvimento-do-nordeste-sudene> . Acesso em: 05 jun. 2021.
- 373 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, voltada que buscava avaliar e formular políticas educacionais com foco na qualidade do ensino e cumprimentos das normas educacionais.
- 374 Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentava a reforma do Ensino Superior.
- 375 Resolução nº 4 de 2003, decretou o encerramento das atividades do curso de Ciências e criou duas licenciaturas. (PAIVA, 2016, p.89)
- 376 Cury (2012)
- 377 Produzido a partir de Mignolo; Walsh (2018, p.67). Tradução nossa.
- 378 GEEM - Grupo de Estudos do Ensino da Matemática pela lei 2663/63.
- 379 Silva (2015).
- 380 Lei Estadual 2.615, de 24/05/1962, é criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM)

- 
- 381 No período de 1964 a 1989, as faculdades existentes em Montes Claros – MG eram mantidas com recursos recebidos por meio do pagamento de mensalidades dos alunos, de doações de empresários e fazendeiros locais. (ALMEIDA, 2015, P 79)
- 382 Foi vereador e prefeito (1989 a 1992), era irmão de Darcy Ribeiro. Chegou a ser preso pelo regime militar sob a acusação de ser comunista. (ALMEIDA S. 2015, P.105).
- 383 Almeida S.(2015, p. 114-115)
- 384 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. No ano de 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. Em 2015 a taxa passou para 6,5% ao ano. Disponível em: Acesso em: 08 jun. 2021.
- 385 Toillier (2013, p.242),
- 386
- 387 GROSFOGUEL, (2008)
- 388Albuquerque JR. (2021)
- 389 (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 36)
- 390 Bordignon (2016), Morais M. (2017), Silva N. (2016), Zandomenighi (2018), Fernandes (2011), Cury (2011), Martins-Salandim (2012)
- 391 (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 38)
- 392 Martins-Salandim,(2012, p.29)
- 393 (FERNANDES, 2011, p. 351).
- 394 FERNANDES (2011, p.351).
- 395 (FERNANDES, 2011, p.36).
- 396 Universidade do Brasil, no estado do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.
- 397 A discussão em torno do “professor leigo” surge a partir da década de 1920 e se constituiu decorrente da estrutura econômica, política e cultural do Brasil, mas se torna mais intensa principalmente a partir do fim da década de 1940 até a década de 1960, devido à grande carência de professores com formação específica para lecionar e a necessidade de atender à demanda das escolas, provocada pelo aumento no número de alunos e instituições. (MORAIS, 2017, p.58-59)
- 398 Silva (2015)
- 399 Guedes, (2017, p. 156)
- 400 Almeida (2017)
- 401 Brasil (1996).
- 402 ( CURY, 2007, p. 175.)
- 403 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND
- 404 COELHO, 2006, p. 5-9.
- 405 Bondarczuk (2018, p. 114)
- 406 Ailton Krenak nasceu em 1953, na região do vale do rio Doce, território do povo Krenak, um lugar cuja ecologia se encontra profundamente afetada pela atividade de extração de minérios. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. É um dos mais destacados líderes do movimento que surgiu durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil, que ocorreu a partir da década de 1970. Contribuiu também para a criação da União das Nações Indígenas (UNI). Krenak (2019).
- 407 De acordo com o censo realizado em 2010, no Brasil existem 817963 indígenas, em Mato Grosso são 42 538 indígenas. As áreas do entorno das aldeias foram desmatadas e hoje são destinadas à agricultura e pecuária.
- 408 (KILOMBA, 2019, p. 108)
- 409 (KILOMBA, 2019, p. 61-63).
- 410 Leitura, experiência e formação. (LARROSA, 1995). In COSTA, Vorraber Marisa. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre – RS. Ed. Mediação. 1996.
- 411 LAROSA, Jorge. Ler na direção do desconhecido. In. Nietzsche & a Educação. Edição 3. Belo Horizonte – MG. 2009. P. 13-40.

---

412 EVARISTO, 2017, P. 12)

413 Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.11)

414 Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 10).

415 O saber da experiência não está, como está o conhecimento científico, fora de nós, senão que só tem sentido no modo pelo qual configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, enfim, uma forma humana que é ética e estética. LARROSA, (1996, p.142).

416 Período de Estudos no Mestrado e Doutorado.

417 O grupo História da Educação Matemática em Pesquisa - HEMEP foi criado no ano de 2011, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq e certificado pela UFMS. Disponível em: <http://www.hemep.org/>. acesso em: 14 maio 2021.

418 Por exemplo, seremos seguidamente obrigados a cair em impasses, a passar por poderes significantes e afetos subjetivos, a nos apoiar em formações edipianas, paranoicas ou ainda piores, assim como sobre territorialidades endurecidas que tornam possíveis outras operações transformacionais. [...]Nos apoiaremos diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 23).

419 Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência. . (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.15).

420 Uma mesma experiência de leitura pode ser experiência para alguns leitores, mas não para outros e se for experiência não será a mesma experiência para todos. Larrosa (1996)

421 O fato de essas narrativas serem as únicas que são consideradas epistemologicamente relevantes baseia-se na ocultação da narrativa somática que as fundamenta. O corpo torna-se, assim, necessariamente uma presença ausente.(SANTOS, p. 125, 2019).

422 Jorge Larrosa (2011, p.12)

423 Composição com o texto produzido por GARNICA, (2006).

424 Kilomba (2019, p.14).

425 A linha abissal, inventada pelas Estigmologias do sul, separa modos de socialização ditando "aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha que não se aplica no seu lado colonial. [...] As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Santos (2019, p. 26)

426 Oposição e interelação aos modos monolíticos e violentos que buscam ordenar a vida, limitando-a às possibilidades que emanam de uma única matriz de poder. É uma tarefa decolonial, portanto, contribuir para o desenho de outros modos de fazer, pensar, criar e sentir.

427 (SOUZA, 2020, p. 81)

428 Ao mesmo tempo que sou um e outro, maior agora e menor antes. Mas é, ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos faremos menores do que nos tomamos. Tal e a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furto ao presente. Na medida em que se furta ao presente,

O devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence a essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo. [...]e a linguagem que fixa os limites (por exemplo, o momento em que começa demasiado) , mas e ela também que ultrapassa os limites e os restitui a equivalência infinita de Um devir ilimitado (não segure um tição vermelho durante demasiado tempo, ele o queimaria; não se corte demasiado profundamente, isso faria você sangrar").

429 A cognição e o afeto não estão separados , um texto agradável de ler também pode dar o que pensar. (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 57)

- 
- 430 Freud quer também compreender como afetos são produzidos e mobilizados para bloquear o que normalmente chamaríamos de “expectativas emancipatórias”. Safatle (2016, p. 33)
- 431 Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/> . Acesso em: acesso em 14 maio 2021.
- 432 O grupo História da Educação Matemática em Pesquisa - HEMEP foi criado no ano de 2011, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq e certificado pela UFMS. Disponível em: <http://www.hemep.org/>. acesso em: 14 maio 2021.
- 433 Santos (2019)
- 434 Costa (2007, p. 148)
- 435 As fontes por si mesmas não garantem nenhuma verdade, elas não provam sozinhas absolutamente nada. O historiador faz prova, no sentido antigo desse termo, ou seja, experimenta, reexperiencia o que se passou no passado, ele prova daquilo que ocorreu antes, ele submete seu corpo, seus sentidos aos signos do passado e, afetado por eles, tomado por eles, relata o que lhe aconteceu, os insights, as intuições, as iluminações que lhe ocorreram quando do contato com os fragmentos do passado. [...] A verdade da historiografia é, portanto, retórica, é uma verdade alcançada através do convencimento mediante argumentações discursivas. (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 42).
- 436 Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.16)
- 437 Toda força está em entrelace com outras, seja para obedecer, seja para comandar. O que define um corpo é esse entrelace entre forças dominantes e forças dominadas. Todo entrelace de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político.
- 438 Não conseguem conceber o corpo como uma ur-narrativa, uma narrativa somática que precede e sustenta as narrativas das quais o corpo fala ou sobre as quais escreve. O fato de essas narrativas serem as únicas que são consideradas epistemologicamente relevantes baseia-se na ocultação da narrativa somática que as fundamenta. O corpo torna-se, assim, necessariamente uma presença ausente. Santos,(2019, p. 135)
- 439 Embora não me identificando com esse modelo de escrita por achá-la carregada de um rigor extremado que termina por limitar a capacidade criativa do autor, eu, até então, não havia pensado outra forma para escrever o texto. Composição com FERNANDES, (2011)
- 440 A definição de subalterno é considerada como “um conceito que se refere à perspectiva de pessoas de regiões e grupos que estão à margem na disputa por poder da estrutura hegemônica. [...]A Subalternidade é aqui abordada como uma posição subjetiva relacional de complementaridade, não uma identidade, mas uma resultante e uma produtora de relações de poder que regem uma sociedade injusta. (LINO, 2015, p. 78)
- 441 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, 1995, p. 4. (Capa do livro).
- 442 A discussão sobre a verdade deve ser feita a partir das elaborações narrativas feitas sobre esses fatos empiricamente verificados, no passado, ou seja, no âmbito da historiografia. No âmbito da história nós podemos ter certezas de caráter empírico, elas são constatadas, eu posso constatar que algo ocorreu porque há restos, fragmentos, descrições dessa ocorrência, mas isso não me garante que eu tenha acesso à verdade sobre esse acontecimento. (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 40)
- 443 Costa (2007)
- 444 Centro de Ensino de Ciências da Bahia
- 445 (QUIJANO, 1992, p. 12).
- 446 Garnica (2006, p. ).
- 447 A problematização não surge como um conjunto de regras diretivas do pesquisar, mas como um ato do pensamento e pode assumir contornos para além daqueles postos por questões metodológicas, aceitando o devir e abrindo-se para o impensável.
- 448 (SOUZA, 2006, p. 25)
- 449 Albuquerque Jr. (2021, p. 33)
- 450 (PINTO; SOUZA; SILVA, 2021).
- 451 WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. **On decoloniality**. DUKE UNIVERSITY PRESS. Durham and London, 2018.
- 452 Não se deve apenas entender a mão e as ferramentas, mas uma máquina social técnica que a elas preexiste e constitui estados de força ou formações de potência. Por expressão, não se deve apenas entender a face e a linguagem, nem as línguas, mas uma máquina coletiva semiótica que a elas preexiste e constitui regimes de signos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.78)
- 453 As fontes por si mesmas não garantem nenhuma verdade , elas não provam sozinhas absolutamente nada . O historiador faz prova , no sentido antigo desse termo , ou seja , experimenta , reexperiencia o que se passou no passado

---

, ele prova daquilo que ocorreu antes , ele submete seu corpo , seus sentidos aos signos do passado e , afetado por eles , tomado por eles , relata o que lhe aconteceu , os insights , as intuições , as iluminações que lhe ocorreram quando do contato com os fragmentos do passado . (ALBUQUERQUE JR.,2021, p. 42)

454 O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é contestável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21)

455 Universidade do Sagrado Coração de Bauru.

456 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho. Campus de Bauru e Campus de Rio Claro.

457 Universidade Federal do Paraná.

458 Universidade Estadual de Campinas.

459 Garnica, (2007).

460 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

461 Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

462 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 abr. 2021.

463 Educação de Jovens e Adultos - EJA

464 Almeida (2017)

465 PDF (Portable Document Format) é um formato de arquivo que foi desenvolvido em 1993 pela Adobe com o intuito de facilitar a troca de documentos. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/files/TutorialPDF.pdf> . Acesso em: 27 out. 2022.

466 Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário

467 Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml> . Acesso em: 18 ago. 2022.

468 Cópia do formulário de pesquisa: <https://forms.gle/JKpGLgAGFesDEobV8> .

469 Nvivo. Disponível em: <https://support.qsrinternational.com/s/article/TRC-Understand-licensing#Full>. Acesso em: 01 nov. 2019.

470 Mignolo, (2008, p. 288).

471 QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação social. In. MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge. 2009. p.73-119.

472 Quijano, (1992, p. 19-20)

473 Garnica (2014, p. 49)

474 Googl Earth – Mapa. Link do mapa construído. <https://earth.google.com/earth/d/1Z5Dd3vXEaSwNQjxD8hfJC1PJt7fdKZPo?usp=sharing>.

475 ALBERNAZ, Francine; INÁCIO, Thaís. Programa Rede Jovem. Todo mapa tem um discurso. (Every map has a discourse). Documentário. Disponível em: [https://youtu.be/une8\\_pHnroY](https://youtu.be/une8_pHnroY) . Acesso em. 27 jul. 2021.

476 PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). Pistas do método da cartografia, p. 17-31, 2012.

477 Tentamos escapar do princípio da “decalcomania”, no sentido de que decalcar consiste na reprodução de algo se já realizado, seguindo a lógica da reprodução.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs. vol. 1. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Editora, v. 34. 1995.

478 Produção com Deleuze e Guattari (1995, p. 261).

479 Profa. Ma. Jany Baena Fernandez. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9475013772178733>. Acesso em: 01 fev. 2022.

480 Profa. Dra. Nelagley Marques. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6175672724776360> . Acesso em: 01 fev. 2022.

481 A (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus recém-descoberto. A maioria das pessoas que adoece em decorrência da COVID-19. Na última consulta com 36.930.339 (trinta e seis milhões, novecentos e trinta mil e trezentos e trinta e nove) pessoas infectadas no mundo. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> . Acesso em: 10 nov. 2023.