

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: um estudo historiográfico sobre a região de Mossoró/RN

TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS: a historiographic study about the region of Mossoró / RN

Marcelo Bezerra de Morais¹ - UERN

Ivete Maria Baraldi² - UNESP

RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral foi compreender e construir uma versão histórica de como se deu a formação de professores de Matemática dos níveis correspondentes aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na região de Mossoró, no período anterior ao ano de 1974. Para isso, mobilizamos a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa. A partir da análise narrativa de narrativas, constituímos uma versão histórica lançando mão de oito documentos-narrativas elaborados a partir da oralidade, documentos escritos de acervos pessoais e institucionais e outros trabalhos que possibilitaram elaborar compreensões sobre o tema. Apontamos a urgência e a carência como principais signos da formação e atuação docente nesse período e região, o que levou sujeitos com formações diversas à prática de ensino e possibilitou múltiplas histórias.

Palavra-chave: Ensino de Matemática; Narrativas; História Oral; História da Educação Matemática

ABSTRACT

This article presents the results of a research whose general objective was to understand and construct a historical version of how occurred the formation of Mathematics teachers that teach in the final years of elementary and high school in the region of Mossoró city, Brazil, before 1974. To this, we mobilized Oral History as a qualitative research methodology. From the narrative analysis of narratives, we have constituted a historical version using eight documents elaborated from orality, written documents of personal and institutional collections, and other works that helped to elaborate understandings about the theme. We point out the urgency and the need as the main signs of formation and teaching performance in this period and this region, which did subjects to become teachers with diverse formations and made multiple stories possible.

Keywords: Mathematics Teaching; Narratives; Oral History; History of Mathematics Education

DOI: 10.21920/recei72019513208227
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019513208227>

¹Mestre e doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - Campus Rio Claro). E-mail: morais.mbm@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4563-822X>

²Mestre e doutora em Educação Matemática pela Unesp (campus Rio Claro). E-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9779-510X>

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é, há muitas décadas, amplamente discutido no meio acadêmico em todo o mundo; no Brasil, especificamente, esse tema torna-se mais forte principalmente a partir da década de 1980, com a organização mais sistemática do campo de pesquisa amplamente conhecido como Educação Matemática, pois trata não apenas e simplesmente de questões didáticas relacionadas ao ensino dessa disciplina, mas é um campo de atuação e investigação que problematiza práticas pedagógicas e investigativas a partir de aspectos epistemológicos, políticos, sociais, culturais e históricos. (SANTOS; LINS, 2016).

Nesse campo, o Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vem, há mais de quinze anos, debruçando-se sobre a temática da formação e atuação de professores que ensinam matemática a partir de um ponto de vista historiográfico. De forma sistemática e num exercício de longa duração que já contabiliza inúmeras pesquisas concluídas e publicadas, além de outras tantas em processo de desenvolvimento, envolvendo pesquisadores de diversos estados do país, o Ghoem desenvolve um movimento de pesquisa que visa realizar um mapeamento simbólico sobre a formação e atuação de professores que ensinaram matemática no Brasil, nas mais diversas regiões e contextos, níveis e instituições de ensino, mobilizando diferentes referenciais e plurais perguntas e técnicas de estudo, sendo comum a todos eles a problematização e teorização em torno das narrativas, no geral, e narrativas advindas da oralidade, em particular, posto que esse grupo - dentre outros projetos e intenções - compromete-se a compreender e teorizar sobre limites e potencialidades da História Oral, compreendido como metodologia multifacetada e móvel. (GARNICA, 2008; 2014; GARNICA; FERNANDES; SILVA; 2011).

Inseridos nesse contexto, propusemos realizar um estudo sobre a formação e atuação de professores de matemática na região de Mossoró, interior do Rio Grande do Norte, posto ser um tema até então não tratado em alguma pesquisa acadêmica. Assim, tínhamos como objetivo geral compreender e construir uma versão histórica de como se deu a formação de professores de Matemática dos níveis correspondentes aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na região de Mossoró, no período anterior ao ano de 1974.

Esse objetivo de pesquisa foi delineado por Mossoró ser, juntamente com algumas outras cidades, uma das mais importantes regiões do Estado. Esta região se compõe, não apenas, mas, principalmente, pelo aspecto geográfico e econômico, tendo como centro a cidade de Mossoró. São cidades circunvizinhas que formam, pela divisão geográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Oeste Potiguar, mas, antes ainda da divisão em mesorregiões realizadas por esse órgão, essa região já era formada e popularmente conhecida como Região de Mossoró, como usaremos para identificar nossa área de inquérito. (COSTA, 2008).

A cidade possui hoje três instituições públicas de ensino que ofertam cursos de licenciatura em Matemática. As instituições são: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA) - este último no formato de Educação à Distância (EaD).

Os cursos de Licenciatura em Matemática da UFERSA e do IFRN possuem datas de criação bastante recentes, 2007 e 2009 respectivamente. Entretanto, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UERN, este é o curso mais antigo da região, criado pelo Decreto Municipal nº 21/73, e implantado em 1974 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009), o que justifica nossa delimitação temporal.

Pensando, então, sobre esses cursos, nos questionamos quanto à formação de professores de Matemática na região antes da criação do curso mais antigo: se a criação deste curso data do ano de 1974, como se dava a formação deste profissional antes desse período? A região não contava com oferta regular, alguma, de curso superior de formação de professores de Matemática? Qual o perfil dos professores de Matemática que lecionavam nesta região? Onde eles se formaram, haja vista a ausência de cursos regulares? Como foram suas formações?

Assim, com a finalidade de esboçarmos compreensões acerca das questões e do objetivo apresentado, e também de fornecermos as fontes necessárias para a construção de uma versão histórica sobre a formação de professores na região de Mossoró, mobilizamos a História Oral como metodologia de pesquisa, posto que pretendíamos investigar essa história a partir também dos testemunhos daqueles que a viveram, posto que “a utilização desta metodologia [...] fornece novas perspectivas para o entendimento do passado recente, possibilitando o conhecimento de diferentes versões sobre determinado tema.” (BARALDI, 2003, p. 216).

Apresentaremos, neste texto, os resultados dessa pesquisa realizada, apontando algumas compreensões conceituais e teóricas que embasaram nosso exercício de pesquisa; na sequência, discutiremos nossa metodologia de investigação e os percursos percorridos para a realização desse estudo; posteriormente, apresentaremos nossa narrativa histórica produzida a partir da análise do corpus de nosso estudo e; por fim, arremataremos com algumas compreensões elaboradas a partir dessa trama.

HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS: COMPREENSÕES TEÓRICAS

Posto o fato que trabalhamos principalmente a partir de narrativas orais, que tem como fonte as memórias, constituímos uma concepção de memória principalmente pautados na perspectiva de que ela é um aglomerado de acontecimentos, de experiências, de intenções, inspirações coletivas. Os grupos, as sociedades, os meios nos ajudam observar certas coisas, saber outras, viver de dado modo, bem como recordar algo; somos a todo instante moldados pelo meio em que vivemos, constituindo uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006; ALBUQUERQUE JR., 2009).

A memória coletiva “permite ao grupo ser visto de dentro e durante uma lógica temporal que corresponde à duração média da vida humana, o que facilita a criação de ‘quadros sociais da memória’” (SOUZA, 2012, p. 146), ou seja, constituímos uma memória para além daquilo que vivemos individualmente, uma memória de grupo, a partir da qual recordamos e sabemos acontecimentos mesmo que não o tenhamos vivido.

A *memória individual* “é aparição irrepitível de uma distância que nos separa de um momento vivido, é como se o tempo tivesse sido suspenso por instantes; é a redescoberta do tempo e ao mesmo tempo a consciência do tempo perdido” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 201); é a recordação, no presente, de um momento vivido, a percepção de algo que não se faz mais possível viver. Esta memória não está simplesmente, e completamente, armazenada no inconsciente do indivíduo e surge quando ele a convoca, “ela depende sempre dos quadros sociais em que o indivíduo está mergulhado neste presente; [a memória individual] não é uma evocação do indivíduo que recorda apenas, mas ele evoca porque um signo do contexto em que está inserido assim o obrigou” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 202), o que nos leva a percepção que a memória vem à tona quando algo a evoca.

Vale ressaltar que a memória individual é uma multiplicidade de saberes coletivos, “por isso, a ‘memória coletiva’ não é somente um somatório das ‘memórias individuais’, mas, ao

contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 204). Assim, à medida que a memória individual se configura na memória coletiva, essa última se amplia (re)moldando outras memórias individuais.

A todo instante somos moldados pela sociedade que nos cerca, somos atravessados por novas intenções, por novas concepções, por novas percepções... É o meio em que estamos inseridos, o momento, outros grupos, outras vivências, outras práticas, costurando nossas memórias e adaptando-as ao que somos hoje. Um alinhavar constante entre nossos tantos passados e os presentes (HALBWACHS, 2006).

Muitas vezes, as intenções que nos guiam, no presente, nos levam a realizar um trabalho de rememoração, nos induzem às lembranças ou memórias voluntárias (um dos níveis da memória individual), que é uma recomposição do passado, pois “lembrar não é reviver, mas refazer, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 57), assim, todo processo de recordação, rememoração é a evocação de imagens de um dado passado recriadas a partir de quem somos no presente.

Essas ressignificações são sempre verdadeiras para aquele sujeito, são as verdades subjetivas: em que observamos, em determinado evento, aquilo que nos é visível, aquilo que nos transforma, são os ângulos de observação para cada observador, são as experiências pessoais (HALBWACHS, 2006).

Assim, um acontecimento, uma experiência, nunca poderá ser apreendido por completo, o que conseguiremos são versões (re)significadas, (re)contadas, (re)criadas. Um dos mais importantes atos mnemônicos é o narrativo, pois o “ato narrativo possui também função psicológica (ou fisiopsicológica) de organização mental das ideias que mantêm, ou reconstituem a memória” (SOUZA, 2012, p. 141), a narrativa é um dos modos pelos quais nos organizamos no mundo, nos constituímos sujeitos.

A narrativa não se mostra importante apenas para a memória, mas também para a história, pois essa pode formar uma parceria, juntamente com “a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio, através da narrativa, um passado que a história oficial não conta” (SOUZA; SOUZA, 2006).

As *memórias históricas* surgem como reinvenções do passado, a partir dos dados do presente projetados nesse passado. Há que se ressaltar uma distinção entre memória histórica e história: a memória histórica é formada de eventos convencionados para certos grupos ou pessoas que possuam alguma importância para eles, já a história é “a reinvenção do passado”, é o passado escrito por pessoas que utilizam teorias e metodologias com vista a esta prática e que tentam falar deste passado com suas múltiplas versões (ALBUQUERQUE, JR., 2009).

Deve-se atentar aos cuidados no uso das memórias para a historiografia, pois, comumente, os que a utilizam para esse fim, não o fazem “como um ponto de vista sobre o real, mas como uma realidade individual, como uma totalidade fechada em si mesma e não como uma singularidade num dado campo discursivo” (ALBUQUERQUE, JR., 2009, p. 200). Como afirmamos anteriormente, são versões de determinados acontecimentos, subjetivações, são memórias individuais, pontos de vista de uma memória coletiva.

Comungamos com a perspectiva de que o papel da história não é contar “o real”, “a verdade”, “o fato”, posto que esses não existem em uma essencialidade, mas, sim, que essa ciência busca constituir plausivelmente narrativas possíveis dos acontecimentos passado (ALBUQUERQUE JR. 2009).

Corroboramos uma concepção de história na qual utilizamos não apenas os documentos, ditos oficiais, para compormos tramas históricas, como também lançamos mão de outras fontes para realizar pesquisas de cunho histórico: orais, iconográficas, arquitetônicas, e qualquer outra

fonte que possa ser usada para produzir, ou produza por si, narrativas. “A História, em nosso tempo, não pode ser discurso de construção, mas de desconstrução, discurso voltado para compreender o fragmentário que somos, as diferenças que nos constituem (...), deve desconstruir seus monumentos a marteladas” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 87 e 88), assim, a história deve possibilitar que questionemos os discursos hegemônicos, as identidades estáticas e estanques, as verdades cristalizadas e limitantes.

A história não se preocupa mais só com os grandes fatos, os grandes acontecimentos, com os poderosos, os monarcas. Ela preocupa-se também com o pobre, o excluído, o marginal; os heróis anônimos para uns, mas conhecidos para outros; com os sentimentos, as emoções, as verdades relativas, as subjetividades, as parcialidades, as versões e as (re)invenções; até mesmo com as ficções que sempre dizem algo: uma intenção, um sonho, um desejo (ALBUQUERQUE JR., 2009).

Nesse sentido, a memória individual recriada e atravessada pela oralidade “é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano”, é nela onde “os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas de populações excluídas da história ensinada na escola tomam a palavra” (BOSI, 2003, p. 14). Por esse motivo nos aventuramos à produção de história por meio da oralidade, por possibilitar a busca de versões outras, singularidades que não poderiam ser contadas por outros em suas outras versões.

Muitas são as metodologias utilizadas pelos historiadores (não só por eles) para utilizar “as memórias” para a prática historiográfica. Uma delas, popularizada durante a década de 1970, foi a História Oral. Ela tem suas origens enraizadas no movimento que repensou o modo como se concebe a história e as práticas historiográficas, conhecido como *École de Annales* (Escola dos Annales), que nos levou ao regime de historicidade em que vivemos. (BURKE, 1992).

As narrativas elaboradas a partir da memória, fazendo-se uso da metodologia da História Oral, não são ingênuas, assim como as fontes documentais não o são, são criadas pelos pesquisadores com suas intenções, percepções, observações, concepções, ou seja, suas subjetividades. A seguir, trataremos das compreensões sobre metodologia e História Oral que temos constituído e mobilizado no Ghoem, bem como do processo de produção das fontes que formaram o *corpus* de análise de nosso estudo.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Iniciamos por esclarecer que compreendemos metodologia de pesquisa não como um conjunto de procedimentos ou técnicas, mas, sim, como a união indissociável de modos de proceder com teorias que os sustentam, que definem os rumos a seguir, que guiam determinadas ações e fazem pensar sobre essas ações. No Ghoem, temos praticado metodologia com algo em trajetória, que está sempre em estudo, sempre em movimento, aberto a modificações, a reformulações, a reorientações. Pensar uma metodologia nesses moldes é proceder a partir de reflexões e orientações teóricas que possibilitarão novas reflexões e modos de proceder. (GARNICA, 2014; 2008).

Compreender a História Oral como metodologia de pesquisa é, portanto, entendê-la como algo em devir. Contudo, mesmo compreendendo-a desse modo, ao longo desses quinze anos de estudo do método, é possível apresentar alguns entendimentos que o Ghoem elaborou, as “estabilidades” constituídas sobre tal metodologia:

I. A princípio, podemos definir a História Oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa que possibilita lidar com narrativas de sujeitos que viveram os eventos que se pretende estudar, sendo, talvez esse, um dos principais motivadores da opção por mobilizar essa

metodologia para realizar operações historiográficas: permitir entrar em contato com indivíduos ligados por acontecimentos em comum, que fornecem diferentes perspectivas para o entendimento do passado, possibilitando criar e conhecer versões, por vezes distintas ou desconhecidas, sobre o tema que se pretende estudar;

II. Essa não é uma metodologia de pesquisa exclusiva para a realização de operações historiográficas, mas que, sendo uma de suas intenções primordiais a constituição de documentos que poderão vir a se transformar fontes históricas, é importante que os pesquisadores que dela lançam mão elaborem uma compreensão sobre História;

III. A História Oral possibilita o uso de fontes orais, mas não exclui a possibilidade de uso de outras fontes. Pelo contrário, é de suma importância que, em operações historiográficas, lancemos mão de outras fontes – pictóricas, iconográficas, escritas... – por sua potencialidade, pela possibilidade de acessar, por meio delas, interrogando-as, diferentes versões históricas do que se tematiza;

IV. As fontes criadas e mobilizadas a partir dessa metodologia não são ingênuas, assim como também não o são as fontes documentais: todas são criadas com intenções, num dado contexto, segundo determinadas verdades; são marcadas pela subjetividade daqueles que as criaram.

V. Por trabalhar diretamente com sujeitos, e embora se deva evitar o reducionismo que vê método como um mero uso de técnicas, no Ghoem há um protocolo de pesquisa tido como adequado para desenvolver uma pesquisa com História Oral, e mesmo que esse protocolo não seja fechado ou imutável, inquestionável, ele oferece direções iniciais para o modo de proceder dos membros do grupo que fazem uso dessa metodologia. Podemos dizer que alguns pontos importantes desse protocolo são: estruturar a pesquisa para saber o que se deseja estudar; escolher os colaboradores da pesquisa; elaborar o roteiro das entrevistas³ a serem realizadas com os colaboradores; fazer contato com os possíveis depoentes para saber sobre sua disponibilidade; realizar as entrevistas; transcrever e textualizar⁴ os registros orais; legitimar os textos; obter a concessão dos direitos autorais e de publicação; analisar os dados obtidos⁵.

A partir dessas compreensões e protocolo produzimos e obtivemos os documentos que possibilitaram alcançar o objetivo inicialmente traçado. Realizamos nove entrevistas e obtivemos direito de publicação de oito, com os quais produzimos os documentos-narrativas com os professores: Felisbela Freitas de Oliveira, Joabel Azevedo Dantas, Maria das Graças Bezerra Sathler, José Arimatéia de Souza, Alcir Leopoldo Dias da Silveira, Luiz Carlos Avelino da

³ Existem outras possibilidades que não, necessariamente, o uso de um roteiro propriamente dito. Na pesquisa da qual originou esse artigo, por exemplo, mobilizamos as Fichas Temáticas para a realização das entrevistas. As fichas possuíam temas gerais e específicos apresentados ao colaborador para falar sobre eles, direcionando a narrativa como queria, inclusive podendo desprezar fichas. A saber, os temas que elencamos foram: Apresentação pessoal; Família; Infância; Juventude; Cotidiano da cidade em que cresceu; Cidade e educação; Costumes; Política; Escola e rotina escolar; Disciplinas marcantes; Professores marcantes e suas aulas; Sistemas de ensino; Dificuldades nos estudos; Dificuldades em realizar os estudos; Mudanças na educação durante os estudos; Primeiros contatos com o ensino; Ingresso no magistério; Formação; Escolas e cotidiano durante o exercício do magistério; Dificuldades no exercício do magistério; Mudanças durante o Magistério; Mudanças na formação de professores de Matemática; Mossoró no início do magistério; Magistério em Mossoró; Mossoró no contexto atual; Ensino de Matemática hoje; Considerações. A opção pelo uso dos temas foi fundamentada nas pesquisas de Rolkouski (2006).

⁴ Definimos a transcrição como o processo de transformação da entrevista da linguagem oral para a escrita e a textualização como o processo de recriação – pelo pesquisador e colaborador – desse texto transcrito, com o objetivo de gerar o texto, o documento, que será utilizado para as análises e incorporado ao trabalho final. Não assumimos a textualização como a entrevista em si, mas, sim, como um documento criado a partir dessa.

⁵ Mais sobre História Oral em Educação Matemática, como entendemos no GHOEM, indicamos a leitura dos trabalhos do grupo, bem como a busca de outros textos no site do grupo (www.ghoem.org).

Trindade, Raimundo de Freitas Melo e Francisco de Assis Silva (Chiquito)⁶. Além desses documentos produzidos, lançamos mão de documentos de arquivos de instituições de ensino, como Livros de Atas, Livros de Correspondências, Livro de Recortes de Diário Oficial (jornal) falando sobre a Escola Normal de Mossoró, Livro de Pontos, Livro de Registro de Títulos, Livro de Registro de Posse, entre outros – e outras narrativas que nos ajudassem a narrar o que pretendíamos.

Esses documentos compuseram nosso corpus de análise e, para produzir nossa versão histórica a partir deles, optamos por mobilizar a análise narrativa de narrativas, a partir das compreensões elaboradas por Garnica (2010), Bolívar (2002), e Cury (2007, 2011) – seguindo os exercícios de análise praticados por este último autor.

Esse movimento de análise possibilita a constituição de um texto narrativo produzido a partir de todas as narrativas, às quais o pesquisador teve acesso, sendo diferente dessas no que tange à forma. A análise narrativa de narrativas possibilita a elaboração de uma narrativa que de algum modo abarca as demais, sendo outra, e não uma mera junção de recortes. Essa narrativa – que é do pesquisador – permite que novas sejam (re)elaboradas e apresentadas como resultados de um processo de investigação. Esse modo de análise produz uma nova narrativa, uma nova história, em que (espera-se) ficam latentes a subjetividade daquele que narra as versões das várias fontes que alimentaram a criação daquela versão, e o eco dos narradores, o cuidado com o modo como se narra tanto quanto com o que é narrado.

Vale salientar que optamos por esse método analítico pela natureza das versões históricas que os documentos ofereciam, por se tratarem de versões que, em sua maioria, abordavam pontos muito distintos de formação e sobre algumas características muito peculiares.

Ressalvamos que entendemos a análise não como um processo em que cabe julgar as narrativas orais, apontando se são verdadeiras ou não a partir dos documentos, ou vice versa, mas como um “amarramento” de informações, constituído na narrativa do pesquisador que, por sua vez, considera as disposições do que ouviu e do que leu; um processo de construção de uma outra história, um amálgama dos significados que produziu a partir de todas as histórias a que teve acesso.

Tentamos detectar “evidências”, “tendências” e/ou “singularidades” nas entrevistas, a fim de considerá-las, pormenorizadamente, num estudo analítico, ou seja, buscamos os aspectos, consonantes ou dissonantes, presentes nas narrativas dos colaboradores e nos outros documentos, bem como nas outras narrativas históricas das quais lançamos mão e que contribuíram para a constituição de nossa narrativa, elaborando, daí, nossa história sobre a formação de professores de Matemática na região de Mossoró, o que apresentaremos a seguir.

UMA NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM MOSSORÓ

Até o final da década de 1940, Mossoró continuava com poucas instituições de ensino, em nível primário e secundário: o Seminário Santa Terezinha, os Colégio Diocesano Santa Luzia e Sagrado Coração de Maria – conhecidos popularmente como os colégios de padres e freiras, respectivamente –, a Escola Técnica de Comércio União Caixeiral, a Escola Normal Primária de Mossoró e o Grupo Escolar Trinta de Setembro. Além dessas instituições, foi ainda nessa década que começou a ser pleiteada uma instituição de ensino superior para a região. Vale ressaltar que,

⁶ As narrativas dos professores na íntegra, bem como maiores detalhes sobre a pesquisa que baseou a produção desse artigo, podem ser encontradas em AUTOR (2012).

neste período o sistema de ensino superior em funcionamento era o mesmo criado no período do Brasil Império, quando são implantadas, ao invés de Universidades, as primeiras instituições isoladas de ensino superior, um modelo importado da França. Essas instituições, as Faculdades, se espalharam por todo o Brasil e, mais tarde, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) assumiram a responsabilidade de formar professores (CURY, 2007; MARTINS-SALANDIM, 2012).

Para a região de Mossoró, pleiteavam, no entanto, a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró (FACEM), que foi criada em 18 de agosto de 1943 por meio da Resolução nº 001/43 da Sociedade União Caixeiral, a mesma mantenedora da Escola Técnica de Comércio. Após sua criação, a documentação para a constituição foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação (CFE). Entretanto, o parecer favorável só foi dado em 1947, sendo, em seguida, arquivado. A retomada para o reconhecimento dessa Faculdade deu-se no ano de 1955 com a criação da União Universitária Mossoroense (UUM), formada por estudantes universitários de Mossoró, matriculados em Faculdades da Capital ou de outros estados. Seu líder era o professor João Batista Cascudo Rodrigues. Com o empenho desse grupo e o apoio de alguns políticos, como o Senador Dix-Huit Rosado e o Deputado Federal Tarcísio de Vasconcelos Maia, conseguiu-se a autorização do CFE para o funcionamento da instituição, por meio do Decreto nº 48.665, de 04/08/60. (FILGUEIRA, 2006).

Assim, sem a presença de alguma instituição de ensino superior até o início da década de 1960, contando apenas com a Escola Normal Primária de Mossoró para formar professores para a região, os professores que ali lecionavam não possuíam uma formação específica para isso; pessoas formadas em outras áreas que atuavam no ensino.

Talvez (ou principalmente) as ampliações repentinas que aconteceram na rede pública de ensino, entre as décadas de 1920 e 1950, tenham acarretado a falta de professores formados. (NONATO, 1968; PAIVA, 2006). A consequência dessa expansão foi a urgência de conseguir professores para atuar no ensino secundário, pois “os professores em exercício passaram a ser superutilizados e o número deles era bastante reduzido [...] vale lembrar que em 1946, num processo emergencial, os professores começaram a ser ‘recrutados’ por meio do exame de suficiência” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 164). Isso aconteceu com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946, que discorria sobre o registro dos professores do ensino secundário, instituindo a partir daí os exames de suficiência para habilitar aqueles que desejassem ingressar na carreira de magistério e não possuísem formação específica. Os exames seriam compostos por provas escrita, prática e didática, a serem realizadas nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no estado em que se requeresse a licença para ensinar, ou, na ausência das mesmas, em instituto congênere.

Em Mossoró, não era difícil encontrar professores formados na Escola Normal atuando no ensino secundário, embora a formação deles fosse para lecionarem apenas no ensino primário. Além disso, era comum encontrar professores com formações em outras áreas, tais como: Odontologia, Ciências Jurídicas, Medicina e Farmácia; ou mesmo sem formação superior alguma, contando, às vezes, apenas com o secundário (NONATO, 1968).

Para as aulas de Matemática não foi diferente. Desde o início do século XX já era possível notar certa carência de profissionais para preencher os quadros do magistério secundário, e o ingresso de pessoas formadas em outras áreas no ensino dessa disciplina. Disso são exemplos o professor Paulo Leitão Loureiro de Albuquerque (que ensinou no “Sete de Setembro” no início do século XX e era Bacharel pela Faculdade de Direito de Recife), o professor Aprígio Soares da Câmara (que, ensinou Matemática no Diocesano e foi também professor da Escola Normal, era formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Escola de Direito de Recife), o professor Públio

Lopes Filho (que ensinou no início da década de 1940 nos Colégios Diocesano de Santa Luzia e Sagrado Coração de Maria, sem possuir, até então, uma formação superior, tendo feito o seu primário no “Trinta de Setembro” e o secundário em Fortaleza), o Professor João Minho de Oliveira (que, mesmo sendo professor em um período em que Mossoró já contava com a Escola Normal formando professores para a região, ensinou no Diocesano sem formação alguma superior) e o professor Joaquim Solon Moura (que ensinou no Diocesano Santa Luzia, no Sagrado Coração de Maria, na Escola Normal e na União Caixeiral, onde ainda exerceu a função de Diretor; ele também não possuía formação superior, mas ficou conhecido na cidade como um dos maiores professores de Matemática que o município já teve). (NONATO, 1968; SILVA, 1984).

Felisbela, uma das ex-alunas do professor Solon Moura, lembra que “ele era muito rígido, mas era um fenômeno em Matemática”. Ela nasceu na cidade de Patu, interior do RN, em 1945, e ingressou no ensino secundário em 1960, quando foi aluna do professor Solon Moura, embora por pouco tempo, aproximadamente dois anos, pois ele adoeceu, deixando suas turmas. Recorda que, até então, não havia sentido que faltavam professores, mas que, por conta de uma lei que implantaram, os docentes passaram a se dedicar mais às suas profissões ou foram lecionar em universidades, tornando a escola básica carente de professores, sobretudo de matemática.

Pelo período a que a professora se refere e os traços que, em seu depoimento, apresenta sobre a lei, possivelmente essa seja uma referência à primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/61, promulgada pelo presidente João Goulart, que visava “à democratização da educação e descentralização do ensino, equivalência de cursos, continuidade entre o primeiro e o segundo grau, constituição dos sistemas estaduais de ensino e organização da universidade” (CURY, 2007, p. 165).

Nesse contexto, Alcir, também nascido em Patu, em 1934, depois de se formar na Universidade Gregoriana e tornar-se padre em Roma, retorna para Mossoró, onde começou a desenvolver atividades na Cúria da Diocese. Ensinava Latim no Diocesano (a convite, pois estava faltando professor) e Língua Portuguesa no Seminário Santa Teresinha. Em 1962, quando nomeado vice-diretor do Colégio Diocesano junto com Padre Sátiro Cavalcante Dantas, que seria então o diretor, Alcir lembra, nesta instituição, dos reflexos deste afastamento de Solon Moura. Com a carência de professores de Matemática, e por gostar dessa disciplina quando estudante do Seminário, ficou acertado que o padre Alcir assumiria, aos poucos, as aulas de Matemática. O Padre Sátiro, que o convidou a lecionar a disciplina, tinha o objetivo de convencer os alunos de que a Matemática era algo apreensível e aprazível. Assim aconteceu durante o ano de 1963, quando o padre Alcir assumiu a disciplina de Matemática da primeira série do ginásio.

Entretanto, este foi o único ano de sua carreira no ensino de matemática, pois, com o afastamento de outro professor do Diocesano, surgiu a necessidade de colocá-lo como professor de Língua Portuguesa, disciplina em que permaneceu lecionando por muito tempo.

Com a saída do professor Alcir do ensino de matemática, em 1964, as duas turmas da primeira série do ginásio do Diocesano ficaram sem docente. A solução foi chamar um dos alunos que havia começado a cursar o primeiro ano do colegial para assumir essas duas turmas. Esse aluno era Francisco de Assis Silva, popularmente conhecido em Mossoró como Chiquito.

Chiquito nasceu em 1937, na cidade Augusto Severo, que passou a se chamar Campo Grande - RN. Ele já possuía alguma experiência com o ensino, pois já havia lecionado no ensino primário em sua cidade de origem. A carência de professores era tão grande na região da cidade de Campo Grande que a formação dos professores do primário resumia-se a ter cursado o primeiro ano do, nesse período, secundário, para o que era necessário ir às cidades maiores

como Assu, Mossoró ou Caraúbas para cursar esse nível de ensino, pois não existiam escolas secundárias em cidades menores.

No caso de Chiquito, ele nem precisou fazer a primeira série do secundário. Pela ausência de professores, ao concluir o primário, foi ensinar numa escola isolada da zona rural de Campo Grande, lecionando, assim, durante os anos de 1957 e 1958. No segundo semestre do ano de 1959 surgiu uma vaga na quinta série do Grupo Escolar onde ele havia estudado, em substituição à sua ex-professora da quarta série.

No ano seguinte, mudou-se para Mossoró com o objetivo de concluir os estudos. Estudou, então, todo o ginásial no, à época, Instituto de Educação de Mossoró. Em 1964, depois de ter concluído o ginásial, conseguiu uma vaga para cursar o colegial no Diocesano sem pagar. Ao chegar, deram-lhe os livros necessários para estudar na escola, e já na terceira semana de aula foi chamado à diretoria, quando o informaram que havia duas turmas de Matemática do primeiro ano ginásial sem professor. Deram-lhe alguns livros daquela turma e o mandaram estudar e voltar depois. Chiquito foi avaliado e aprovado (dentre os avaliadores estava o Padre Alcir, a quem substituiria).

Felisbela que também foi aluna do Instituto de Educação no mesmo período em que Chiquito o era, continuou seus estudos no curso de Técnico em Contabilidade na União Caixeiral. Fez o primeiro ano do curso técnico em 1964, mas não gostou do curso e voltou para o Jerônimo Rosado, para o curso do Magistério. Ela lembra da grande carência de professores de Matemática existente nesse período, tanto que seu professor dessa disciplina no primeiro ano do colegial, no União Caixeiral, era um ex-colega de turma da quarta série do ginásial, José Maria (AUTOR, 2012). Quando ingressou no Pedagógico, no segundo ano do colégio, só tiveram um semestre de aula de Matemática e, no semestre seguinte, como não tiveram aula, as notas do semestre anterior foram “aproveitadas” e duplicadas.

Por essa falta de professores que era sentida também no ensino ginásial, em 1966, quando Felisbela ia iniciar o terceiro ano do colegial, um primo dela, aluno do Diocesano, convidou-a para participar de um curso que ia haver em Natal. Esse curso daria o direito a esses professores lecionarem por algum tempo. Felisbela foi fazer o curso na área de Matemática, assim como Chiquito.

O curso era oferecido pela Campanha de Aperfeiçoamento de Difusão do Ensino Secundário - CADES, criada em 14 de novembro de 1953, pelo decreto nº 34.638, que tinha como objetivo principal elevar o nível do ensino secundário e difundi-lo, entre tantos outros.

Com a criação do Exame de Suficiência, em 1946, grande parte dos professores que passaram a atuar no ensino apresentavam defasagem na formação acadêmica. Com isso, com o propósito de dirimir essa defasagem, a CADES passou a oferecer cursos com o intuito de formar professores, nas áreas específicas, que não tivessem algum tipo de formação para lecionar. Ainda, “em 1955, pela Lei nº 2.430 de 19 de fevereiro, os exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários ficam condicionados aos cursos intensivos da CADES” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 164), tornando-a ainda mais visível e importante no cenário nacional.

Dessa maneira, a CADES passou a promover, a partir de 1956, nas Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, que eram ligadas às Secretarias Estaduais de Educação, os cursos preparatórios para o Exame de suficiência que concediam, aos aprovados nesse exame, o registro de professores do ensino secundário e o direito de exercerem a profissão na disciplina em que tivessem sido aprovados, nas regiões onde não houvesse licenciados disponíveis para o cargo pleiteado.

Esses cursos aconteciam normalmente nos meses de janeiro ou julho, tendo a duração, em média, de um mês, e eram divididos em duas etapas, cada uma ocorrendo em um ano. O curso era dividido entre os temas “Didática Geral” e “Didática Específica”, elaborados com a finalidade “de suprir as deficiências dos professores, até então ‘leigos’, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 165).

A CADES teve uma atuação muito mais ampla do que apenas os cursos para formar professores. Por exemplo, publicou uma grande quantidade de material, a saber: dezenove edições da *Revista Escola Secundária*, periódico produzido e distribuído entre 1957 e 1965; quase uma centena de livros das mais diversas áreas educacionais. “Estas obras orientavam os professores do ensino secundário nos aspectos curriculares, legais e didáticos” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 161). Dentre todos esses livros, sete tratavam do ensino de Matemática.

Assim, entre as décadas de 1950 e 1960, a CADES teve uma atuação importantíssima no ensino secundário em todo o Brasil, nas mais diversas áreas. Na formação de professores para atuar no ensino de Matemática, em particular, mostrou-se especialmente importante de Norte a Sul do País, pois, nas mais diversas regiões do país, a formação superior específica para o ensino de Matemática mostrou-se tardia e insuficiente para a necessidade e demanda das regiões e estados, não nas capitais (onde, normalmente, os cursos chegaram primeiro), mas sem dúvida no interior (GARNICA, 2014).

No Rio Grande do Norte, em específico na região de Mossoró, a situação não foi diferente. A CADES foi responsável por formar muitos daqueles que não possuíam formação específica para atuar no ensino secundário. Felisbela, como já sabemos, fez em 1966 o primeiro ano do curso da CADES, retornando para Mossoró com a licença para lecionar Matemática durante aquele ano.

Seu curso durou um mês, como normalmente acontecia. À época, introduzia-se a Matemática Moderna, “a matemática com quadrinhos, uma matemática mais contextualizada”. Teve como professores João Faustino, em Didática da Matemática, e Maria Isaura, em Didática Geral. Foi, segundo ela, um curso muito importante para o período em que lecionou matemática, pois deu subsídio para que ela atuasse de maneira adequada.

O professor Chiquito recorda que, nesse período, aproximadamente em 1965, o governo cobrava muito das escolas particulares a formação dos professores, e a oportunidade que eles davam aos professores que não possuíam formação era participar desse curso no início do primeiro ou do segundo semestre. Ele foi nesse primeiro ano e já tentou realizar o Exame de Suficiência, mas não conseguiu ser aprovado. Somente conseguiu seu registro ao realizar o segundo período. Normalmente, o curso era oferecido em duas etapas, sendo, aproximadamente, de um mês cada uma delas. Aqueles alunos que quisessem já poderiam prestar o Exame de suficiência, como tentou o professor Chiquito, mas eram, por vezes, aconselhados pelos professores-formadores a retornarem e só prestarem ao término da segunda etapa.

A professora Felisbela, não tentou o exame no primeiro ano, e a primeira etapa do curso garantiu a ela uma licença temporária para ensinar. Assim, ao retornar do curso foi convidada para lecionar no Colégio Diocesano. Entretanto, não pode aceitar a vaga porque as aulas eram no matutino e o seu curso pedagógico também nesse turno. Assim, começou a ensinar no período vespertino no próprio Colégio Estadual, onde estudava pela manhã. Entretanto, o Estado não pagou pelo período em que lecionou matemática, o que a impediu de realizar o segundo ano do curso da CADES para, posteriormente, prestar o Exame de suficiência e conseguir a licença para ensinar por um período mais longo. Infelizmente, como havia se afastado de um

emprego que possuía no comércio de Mossoró para assumir as aulas, a professora Felisbela não possuía condições financeiras para passar um mês em Natal. Isso aconteceu entre o final de 1966 e início de 1967, período em que instalaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró, a FAFICIL, que havia sido criada pelo Decreto Municipal nº 047/65 de 13 de dezembro de 1965.

A FAFICIL foi instalada com os cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Geografia e História. Assim, sem possuir recursos para realizar o segundo ano da CADES, a professora Felisbela prestou seleção para ingressar no curso de Letras da FAFICIL. Afastando-se do ensino de Matemática com o qual tanto havia se identificado por gostar da disciplina. A partir de então, como aluna do curso de Letras, começou a lecionar Língua Portuguesa.

Quem também prestou seleção para o curso de Letras da FAFICIL foi o professor Chiquito, ao voltar do curso da CADES. Ele foi participar do segundo ano, quando, então, foi aprovado no Exame de Suficiência. Mesmo tendo o registro que permitiria a ele lecionar por um longo período a disciplina de Matemática, ao saber que haviam instalado a FAFICIL, resolveu prestar a seleção para ingressar no curso de Letras, para o qual foi aprovado. Entraram, então, o professor Chiquito e a professora Felisbela no curso de Letras na FAFICIL. Essa, depois de sua criação, também começou a aplicar o Exame de Suficiência, até ser extinto no início da década de 1970.

Outra pessoa que também participou de um dos cursos da CADES e realizou o Exame de suficiência para poder receber a autorização para lecionar Matemática foi Raimundo de Freitas Melo.

Raimundo é natural de Portalegre - RN, nascido em 1941. Ao término do colegial, em 1965, e decepcionado por não ter sido aprovado nos vestibulares que prestou, retornou para sua casa em Portalegre, quando recebeu a visita de uma equipe que foi de Mossoró, do Centro Educacional Jerônimo Rosado - o mesmo Instituto de Educação de Mossoró, que mudara de nome -, para convidá-lo a lecionar as disciplinas de Matemática, Física e Química, mesmo sem possuir formação superior.

Como a carência de professores era muito grande, aqueles que possuísem alguma formação eram convidados a ensinar. O professor Raimundo também lembra que o número de professores com formação específica era muito pequeno, dificilmente encontrando pessoas com formação em Licenciaturas, tanto que a formação que ele teve para lecionar foi a obtida em um curso que fez em 1965, de uma semana, do qual resultou uma licença provisória para ele dedicar-se à docência. Esse curso a que se refere foi patrocinado pela CADES. Embora, comumente, os cursos da CADES fossem de um mês, vemos a partir do registro de memória de Raimundo, uma possível adaptação ou subversão das regras usuais nos cursos do Rio Grande do Norte.

Formado apenas no colegial e com o registro fornecido pela CADES, o professor Raimundo lecionou Matemática entre os anos de 1965 e 1967. Neste último ano houve uma seleção para um curso em Recife, no qual iria apenas um professor de cada área, das disciplinas de “ciências experimentais” (Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática), representando o Estado. Esse curso seria oferecido pelo Centro Ensino de Ciências do Nordeste - CECINE.

À época, era muito baixo o número de professores com alguma formação para atuar no ensino de Ciências e não só no interior do RN. “Dados de 1965 mostram que a maioria do professorado do Ensino Médio (60%) não detinha diploma universitário, outros eram normalistas (20%), enquanto cerca de 20% improvisavam, sem formação de qualquer tipo” (ABRANTES, 2008, p. 177). Uma das maneiras encontradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para tentar melhorar o ensino e a produção científica no país, foi criar seis centros para formar professores para as diversas regiões do Brasil. Com isso, foram criados os

CECI's: Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE, instalado em Recife); Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA, instalado em Salvador); Centro de Ensino de Ciências de Guanabara (CECIGUA, instalado no Rio de Janeiro); Centro de Ensino de Ciências de Minas Gerais (CECIMIG, instalado em Belo Horizonte); Centro de Ensino de Ciências de São Paulo (CECISP, instalado em São Paulo); e o Centro de Ensino de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS, instalado em Porto Alegre).

O CECINE foi o primeiro dos seis centros, a ser criado pelo MEC, em 1965, com “o objetivo de promover a melhoria da qualificação de professores do ensino básico, sobretudo da rede pública” (SILVA, 2012), nos oito estados que, à época, compunham a região Nordeste do país (Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Maranhão, Piauí, Sergipe e Alagoas). Após algum tempo, a responsabilidade por formar os professores dos estados da região Norte (Pará, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima e Acre) passou ao CECINE. A área de atuação do CECINE ficou claramente diferenciada da dos demais CECIs, contrariando o desejo muito forte, nesse período, de impulsionar o desenvolvimento da Região Nordeste, que levou, inclusive, à criação da SUDENE, no ano de 1959.

Na área de Matemática, ocorreu um curso em dezembro de 1965, quando o CECINE “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”. Entretanto, não se tem notícias de alguém da UFRN ter participado desse curso oferecido pelo CECINE, pois nesse período, ainda não existia o Instituto de Matemática na Universidade, e os professores da “Escola de Engenharia estavam muito mais preocupados em realizar aprofundamentos em assuntos relativos à matemática aplicada.” (BRITO; CRUZ; FERREIRA, 2006, p. 96).

Além desse intensivo, o CECINE ofereceu outros cursos, com duração mais longa. Raimundo lembra ter participado de um curso com duração de um ano e dois meses, com uma carga horária de mil e duzentas horas de aulas de conteúdos matemáticos, para os níveis ginásial e colegial. O conteúdo era todo da Matemática Moderna: conjuntos, propriedades de conjuntos, operações, funções etc.

Esse curso foi financiado pela Fundação Rockefeller, instituição americana que visa, dentre outras coisas, colaborar com a educação em países estrangeiros. Aliás, o CECINE recebeu muitos recursos vindos de fundações dos EUA para financiar seus cursos, como beneficiou-se também, por exemplo, na década de 1970, dos acordos entre o MEC e a USAID, os famosos acordos MEC/USAID⁷, neste caso voltados ao financiamento para a formação de professores nos cursos de Licenciatura de Curta Duração que estavam sendo criados.

Desse curso oferecido pelo CECINE, entre 1967 e 1968, o professor Raimundo Melo participou. Ele se recorda que foi o único do Rio Grande do Norte a frequentá-lo, embora um outro professor, o professor Evaldo Rodrigues de Carvalho, também se recorde de uma seleção nesse período e de ele ter sido escolhido para representar o Estado (GUTIERRE, 2008). Os dois professores concordam sobre a disposição de que apenas um representante de cada área e de cada Estado era escolhido, entretanto, talvez, para esse curso, foram dois professores pelo Rio Grande do Norte, da área de Matemática. Os dois professores comentam que o curso tinha como

⁷ Os acordos do MEC com a agência americana USAID para o financiamento de materiais didáticos, cursos, entre outras coisas no País foram alvo de críticas por legitimar uma transformação modernizadora no país, ocasionando o direcionamento de sua racionalidade. Por conta desses acordos, “o sistema de educação do País como um todo foi modificado, gerando” as reformas do ensino superior em 1968 e do ensino de primeiro e segundo grau em 1971. (ABRANTES, 2008, p. 191).

objetivo formar professores multiplicadores, que, ao retornar aos seus estados, deveriam formar outros professores a partir do material que haviam estudado.

O professor Evaldo, ao retornar a Natal, ainda formou alguns professores, mas o professor Raimundo não: ele voltou e continuou a lecionar, talvez pela quantidade de atividades que assumiu, pois, quando retornou, tornou-se diretor do Anexo II do Centro Educacional Jerônimo Rosado, onde também ensinava, e começou a lecionar na União Caixeiral.

Enquanto isso, embora Chiquito continuasse lecionando Matemática (pois possuía a licença conquistada em Natal, após o curso da CADES), ele e Felisbela já haviam começado a ensinar Língua Portuguesa, pois, com a necessidade, só por já estarem cursando Letras, já poderiam lecionar a disciplina.

Mas isso não acontecia apenas se o universitário estivesse fazendo o curso específico para a área na qual iria atuar. Desde o início da década de 1960, isso já vinha acontecendo na região de Mossoró, quando foi implantada a primeira Faculdade da região. Como afirmamos anteriormente, a primeira Faculdade a ser criada na região foi a de Ciências Econômicas, FACEM, que funcionava com o curso de Economia. Esse curso era específico para a formação de economistas e possuía várias disciplinas de Matemática, permitindo que muitos alunos chegassem a atuar como professores das escolas com ginásio e colégio da região. (AUTOR, 2012).

Felisbela, por exemplo, lembra que no terceiro ano ginásial, justamente quando houve as mudanças no ensino decorrentes da promulgação da lei 4.024/61, teve um professor que era aluno do curso de Ciências Econômicas, mas que não dominava muito o conteúdo e, inclusive, havia discussões entre ele e uma aluna julgada “muito boa em Matemática”.

Entretanto, ele não foi o único, e nem só os alunos do curso de Economia ensinavam nas escolas: alguns dos professores desse curso também lecionavam (ou haviam lecionado) no ensino ginásial e colegial de Mossoró, como é o caso dos professores Ruy de Deus e Melo e Edwaldo Batista da Silva, que estavam na lista dos professores da Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró quando a mesma foi reconhecida pelo parecer nº 487/67 do CFE em 1967 (DOCUMENTA, 1967). O primeiro, Economista pela Universidade Federal de Recife, havia lecionado Matemática na União Caixeiral; o segundo, Engenheiro Civil pela Universidade Católica de Pernambuco, ensinou Matemática no Colégio Estadual de Mossoró. Ambos estavam cotados, no parecer, para ocuparem a cadeira da disciplina de Matemática na FACEM. Vale ressaltar que, na grade curricular do curso de Economia, os alunos viam a disciplina de Matemática nos dois primeiros anos do curso: no primeiro, ano “Matemática e Contabilidade Geral”, e no segundo, “Matemática”. Além dessas disciplinas, os alunos tinham, também, Estatística.

O curso de Economia não foi o único curso de graduação criado na região a ter seus alunos atuando do ensino de Matemática. Em 18 de Abril de 1967 foi criada, pelo Decreto nº 03/67, a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), que começou a funcionar com o curso de Engenharia Agrônoma. Os alunos desse curso, por terem acesso a uma série de disciplinas voltadas à Matemática, como os Cálculos, passaram a ser também cotados como possíveis professores para as disciplinas de Matemática, além das outras disciplinas de ciências experimentais (Ciências, Química, Biologia e Física).

Maria das Graças Bezerra Sathler lembra disso. Maria das Graças é mossoroense e nasceu no ano de 1953. Ao concluir o colegial, prestou vestibular para um curso ainda novo na cidade, de Agronomia, e foi aprovada. Assim que passou para a faculdade, foi convidada a ensinar Matemática no Colégio das Irmãs e, posteriormente, a ensinar também no Diocesano de Santa Luzia. No período em que ensinava, diz que seus colegas de profissão eram basicamente seus

colegas de faculdade. Chiquito e Felisbela também recordam que os alunos da ESAM eram também professores em Mossoró.

Com isso, o curso de Agronomia foi, por algum tempo, o grande formador de professores para a região, embora esses alunos não recebessem qualquer formação didática para lecionar. Tanto existia esse déficit na formação – o que é óbvio, já que o curso não visava a formar professores – que, quando os alunos começaram a ingressar na ESAM como professores, essa instituição passou a oferecer cursos, semestralmente, de formação didática. Eram cursos imediatos e rápidos, de dois, três dias, mas o objetivo era dar noções de técnicas de didática, de preparar recursos audiovisuais, com o objetivo de melhorar o ensino naquela instituição.

O professor Raimundo lembra que, quando era diretor do Anexo II, muitos dos alunos da ESAM iam procurá-lo em busca de uma vaga para ensinar “qualquer coisa”, com a intenção de conseguir recursos para se manter estudando na cidade.

Essa realidade não era vivida ou sentida apenas no interior do estado, como recorda Luiz Carlos Avelino da Trindade, que também é mossoroense, nascido no ano de 1953. Ele viveu parte da infância e a juventude em Natal, estudou no Colégio Ateneu-Norte-Riograndense onde fez todo o Ensino Médio, que, à época, correspondia ao colegial. Lembra que, nesse período, a realidade não era muito distante da vivenciada no interior do Estado em relação à formação dos professores que teve. Segundo ele, não existiam “professores leigos”: entretanto, dada a carência de docentes formados em cursos específicos para o ensino de Matemática, normalmente, os professores que lecionavam essa disciplina eram formados, ou estavam cursando, engenharia. Este foi também o seu caso. Quando Luiz Carlos ingressou no curso de Engenharia Civil, foi convidado a lecionar no Colégio Estadual Winston Churchill pelo próprio diretor, que buscava um substituto para seu filho, também aluno de engenharia.

Com isso, o professor Luiz Carlos descobriu uma profissão de que gostou muito, e após a realização de um estágio na área de Engenharia Civil, optou por mudar de curso: saiu da Engenharia e passou à Matemática. Em 1976, um ano após concluir sua graduação, foi contactado pelo professor José Borges, da Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FURRN) – localizada em Mossoró –, pois estavam fazendo uma seleção e convidando profissionais com ensino superior para comporem o corpo docente do curso de Matemática recém-criado naquela instituição. O professor José Borges era formado em Ciências Econômicas, e foi um dos primeiros professores do curso de Matemática da FURRN.

O curso de Matemática da FURRN, instituído pelo Decreto Municipal nº 021/31, de 30 de setembro de 1973, pertencia ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) que havia sido criado em 1970, pelo Decreto nº 28/70, mas que, até então, não havia funcionado efetivamente. Assim, no ano de 1974 foram abertas, pela primeira vez, vagas no vestibular da FURRN para o curso de Matemática.

O professor Chiquito que tinha, à época, já concluído o curso de Letras e agora ensinava Português e Matemática na cidade, prestou o vestibular para o curso de Matemática do ICEN, no qual foi aprovado. Talvez Chiquito estivesse buscando a formação superior por conta da nova LDB, a Lei 5.692/71, que havia entrado em vigor no ano de 1971 e passava a exigir dos professores formação nesse nível, posto que já lecionava matemática e era conhecido como um dos melhores professores dessa área na região. Quem também prestou vestibular para esse novo curso da cidade, juntamente com o professor Chiquito, foi José Arimatéia de Souza, também mossoroense, nascido no ano de 1950.

Além de ser da primeira turma do curso de Matemática, Chiquito e Arimatéia foram também das primeiras turmas a se instalarem no “novo campus da universidade” – onde funciona atualmente o campus central da Universidade. Os professores lembram que o primeiro ano de

curso era conhecido como ciclo geral, ou ciclo básico, atendendo a uma das propostas da Reforma Universitária de 1968.

Após cursar o Ciclo Básico, quando foi para o segundo ano, que era destinado ao estudo das disciplinas específicas, Arimatéia recorda que começaram os problemas decorrentes da falta de professores de Matemática. Raimundo Filgueira de Oliveira, um dos poucos formados em Matemática que compunha o corpo docente do curso de Matemática da FURRN, à época, coordenador do ICEN, indicou o nome do professor Arimatéia para ser “monitor” da disciplina de Matemática do Ciclo Geral. Assim, quando Arimatéia foi começar o terceiro período do curso de Matemática, já iniciou como docente no primeiro período da Faculdade.

O mesmo aconteceu com diversos outros alunos do curso de Matemática, mesmo com a vinda dos professores convidados, como Luiz Carlos. Com o professor Chiquito não foi diferente: quando estava no sétimo período, o professor de estágio, Engenheiro Civil, foi convidado a trabalhar em sua área de formação, comunicando ao reitor que iria se afastar do cargo. Ao saber disso, o diretor do curso procurou saber se algum dos alunos já havia cursado aquela disciplina e, como o professor Chiquito já era formado em Letras, tornou-se então o professor de estágio de sua própria turma de graduação.

A carência de professores com formação específica na área era tanta que o curso formou praticamente o seu próprio corpo docente inicial. Arimatéia recorda que sua turma era composta por dezesseis pessoas e que apenas duas não passaram a compor (por não se interessar) o corpo docente.

Ao analisarmos o nome dos professores do corpo docente disponibilizado nos anexos do parecer 397/87 do CFE (que trata do reconhecimento do curso de Ciências com habilitação em Licenciatura curta em Ciências e Licenciatura plena em Matemática da “Fundação Educacional Regional do Rio Grande do Norte”), vemos que 19 docentes compunham o corpo docente do curso e que, dentre os nove professores das disciplinas especificamente voltadas à Matemática, sete eram formados no próprio curso. (DOCUMENTA, 1987)

O reconhecimento do curso de Ciências com habilitação em Matemática da FURRN deu-se em 1987, mas, no período em que Arimatéia e Chiquito eram alunos, ainda era curso de Licenciatura Plena em Matemática. Esse curso ficou assim até início da década de 1980, quando mudou para outra modalidade de ensino que tinha se tornado única, em todo o país, para formar pessoal para atuar no ensino de Matemática. Antes ainda dessa alteração, quem também fez o curso de Matemática da FURRN foi Joabel Azevedo Dantas, natural de Assu, tendo nascido no ano de 1950.

Joabel foi aprovado e começou o seu curso em 1977 e, como era comum, ao iniciar o curso, ingressou na carreira do magistério, passando a ensinar na Escola Municipal Manoel Assis. Ele não fala de problemas durante a faculdade, a não ser de alguns problemas que viveu em sua família, o que o levou a atrasar um pouco a sua formatura. Afirma que teve muitos professores bons, dentre os quais estavam o professor Luiz Carlos, Arimatéia e Chiquito que, nesse tempo, já haviam concluído (ou estavam prestes a concluir) o curso.

A essa altura, professores para o corpo docente talvez não fosse mais problema, já que já estavam sendo formadas as primeiras turmas que passaram a compor o quadro docente. Como consta no parecer nº 387/87 de Reconhecimento do curso de Ciências da FURRN pelo MEC, os professores Chiquito e Arimatéia continuaram fazendo parte do corpo docente daquela instituição. Em 1987 a FURRN foi estadualizada e tornou-se a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (URRN). Em 1996, por decreto do Estado, passou a se chamar Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (FILGUEIRA, 2006).

Se considerarmos o período a partir da criação do curso de Matemática da, hoje, UERN, talvez possamos afirmar que a situação de carência de professores formados, não só na cidade de Mossoró, mas em toda a região, foi amenizada. O número de professores formados aumentou, o que para alguns dos professores entrevistados, entretanto, não implica necessariamente em uma melhora significativa do ensino. Estes ainda acreditam que hoje em dia falte o que, na época de sua atuação, era suficiente para lastrear a formação de professores: o conteúdo matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada e aqui apresentada, conseguimos alcançar nosso objetivo geral, qual seja compreender e construir uma versão histórica de como se deu a formação de professores de Matemática dos níveis correspondentes aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na região de Mossoró, no período anterior ao ano de 1974.

Podemos apontar, sem nenhuma intenção de generalização ou completude, que grande parte dos professores que lecionavam matemática nessa região nos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio, principalmente até a década de 1970, eram professores que não possuíam formação específica para o magistério. Quando possuíam algum tipo de formação, essa era em alguma área afim, como Economia, Administração ou Engenharia.

Devido a essas dificuldades de conseguir pessoas com formação para atender às demandas existentes, alguns sujeitos se tornaram professores logo após ingressar no nível superior em algum curso que tivesse relação com o cálculo, o que, na região, se destacam os cursos de Economia e o curso de Agronomia, dos quais muitos alunos, enquanto ainda graduandos, se tornaram professores também de matemática na região. A necessidade era tamanha que muitos chegaram a tornar-se professores somente com a conclusão do nível de ensino que, muitas vezes, passavam a lecionar. Surge, dessas demandas, alguns cursos emergenciais para dar algum tipo de formação aos professores, como são exemplo a CADES e os cursos do CECINE.

Essa necessidade também é sentida fortemente no próprio curso de graduação em Matemática da FURRN, logo que criado, posto que o mesmo não possuía ainda seu corpo docente, que foi sendo formado à medida da necessidade por professores convidados de outras regiões, ou mesmo pelos alunos do próprio curso.

A partir de tudo o exposto, é possível apontar que a formação de professores de Matemática na região de Mossoró, antes e durante a criação de curso superior regular, aconteceu entre os signos da carência e urgência, corroborando a realidade vivenciada em outras regiões do país, no mesmo período ou situação equivalente (GARNICA, 2010; FERNANDES, 2011; MARTINS-SALANDIM, 2012; CURY, 2007; 2011; BARALDI, 2003).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. C. S. **Ciência, Educação e Sociedade: o Caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (Funbec).** Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História: a arte de inventar o passado.** Bauru/SP: EDUSC, 2009. AUTOR, 2012.

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

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica. **Bolema** (Rio Claro), v. 23, p. 159-183, 2010.

BOLIVAR, António. ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, 2002. Acesso em 23/julho/2015 em <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

BOSI, E. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. ed. 3. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. ed. 2. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITO, A. J.; CRUZ, S.S. L. e FERREIRA, J. P. C. A inserção do Movimento da Matemática Moderna na UFRN. **Diálogo Educacional**. PUCPR. V. 6. (18). p. 91 a 100. maio/agosto. 2006.
BURKE, P. **A revolução francesa da historiografia:** a Escola dos Annales (1929 - 1989). ed. 2. São Paulo: Editora Unesp, 1992. (Tradução: Nilo Odália).

COSTA, A. N da. **Mossoró:** nossa terra. Natal: SESC-RN, 2008.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins.** Rio Claro, 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás.** Rio Claro, 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, V. 317, dez./1987.

DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, V. 74, dez./1967.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. Rio Claro, 2011. 388f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

FILGUEIRA, M. C. M. **Dominação Política e Universidade.** Mossoró: Editora Fundação Vingt-un Rosado – Coleção Mossoró, 2006.

GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas:** Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014.

GARNICA, A. V. M. Presentificando ausências: a formação e a atuação de professores de Matemática. In: Maria da Conceição Ferreira dos Reis Fonseca. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Matemática (Parte IV - Coleção Didática e Prática de Ensino)**. ed. 1. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010, p. 555-569.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Bolema** (Rio Claro), v. 25, nº 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA; A. V. M. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática**. São Paulo: UNESP, 2008.

GUTIERRE, L. S. **O ensino da Matemática no Rio Grande do Norte (1950-1980): trajetória de uma modernização**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado) - UFRN, Natal, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. (Tradução: Beatriz Sidou)

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

NONATO, R. **A escola do outro tempo (professores de Mossoró)**. Mossoró: Coleção O Mossoroense, 1968.

PAIVA, M. M. A. (Re)Construção da Escola Primária no Rio Grande do Norte. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - "Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação"**, 2006. 4227 - 4237. Acesso em: 06/02/2012, disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/382MarluciaPaiva.pdf>.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de Matemática: (im)possibilidades de leitura**. Rio Claro, 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SANTOS, J. R. V.; LINS, R. C. Movimentos de Teorizações em Educação Matemática. **Bolema [online]**, Rio Claro, v.30, n.55, p.325-367, 2016.

SILVA, B. C. **Breve história do CECINE: como a ciência virou dúvida e investigação**. 2012 (mimeo)

SILVA, D. S. **Educandário da zona urbana de Mossoró; patronos**. Mossoró: ESAM/FGD, 1984.

SOUZA, A. C. C.; SOUZA, C. D. As narrativas da modernidade. **Pesquisa Qualitativa**. Ano 2, n. 1, p. 37 - 48, 2006.

SOUZA, K. C. A. A poesia de repente improvisa o passado: narrativa, memória e identidade. In: VON ZUBEN, M. C. et alli. (orgs.). **Sujeitos, Saberes e Práticas Sociais**. Mossoró: Edições UERN, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**: Licenciatura Plena em Matemática. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2009. (mimeo).

Submetido em: novembro de 2018

Aprovado em: janeiro de 2019