



**III CONGRESSO IBERO-AMERICANO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
BELÉM – PARÁ – BRASIL
04 a 07 de novembro de 2015
ISSN 978-85-89097-68-0**

**SOBRE DESCENTRALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL:
o que trazem as narrativas de professores?**

**Maria Ednéia Martins-Salandim³⁰⁰
Déa Nunes Fernandes³⁰¹**

RESUMO

As dimensões continentais do Brasil e suas diferenças geográficas e culturais favoreceram a diversidade de sistemas de organização de ensino, voltados para um mesmo fim, constituídos ao longo da sua história. Conseqüentemente, a necessidade de atender às demandas impostas neste (e para este) complexo cenário leva ao surgimento de diversos modelos de formação docente no país. Este artigo apresenta algumas reflexões sobre formação de professores de Matemática no Brasil, em particular em regiões descentralizadas, elaboradas a partir de narrativas de professores que atuam(ram) em cursos que formaram professores no interior do estado de São Paulo e no estado do Maranhão a partir dos anos 1960. As narrativas foram constituídas durante o desenvolvimento das pesquisas de doutorado de Martins-Salandim (2012) e Fernandes (2011) utilizando a História Oral como metodologia de pesquisa. Tais pesquisas estão vinculadas a um projeto de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) intitulado “*Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil*”. As duas pesquisas constituíram um total de 32 (trinta e duas) narrativas e, a partir delas, foi possível compreender experiências vividas, ideologias, modos de pensar e conduzir a formação de professores de Matemática no processo de estruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática em diferentes recortes temporais e regiões geográficas do Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Descentralização. Narrativas. Educação Matemática.

³⁰⁰ Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Bauru/SP.
edsalandim@fc.unesp.br.

³⁰¹ Professora do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo.
dea.fernandes@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

As dimensões continentais do Brasil e suas diferenças geográficas e culturais favoreceram a diversidade de sistemas de organização de ensino, voltados para um mesmo fim, constituídos ao longo da sua história. Consequentemente, a necessidade de atender às demandas impostas neste (e para este) complexo cenário leva ao surgimento de diversos modelos de formação docente no país (VICENTINI; LUGLI, 2009). Aspectos que tornam impossível pensar em contar uma versão histórica sobre a formação docente no Brasil como se essa fosse uma categoria homogênea.

Este artigo toma como base reflexões sobre a formação de professores de Matemática no Brasil elaboradas em duas teses de doutorado: Fernandes (2011) e Martins-Salandim (2012). Ambas as pesquisas integram um amplo projeto de mapeamento da formação de professores de Matemática no Brasil desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Grupo História Oral e Educação Matemática” – GHOEM (www.ghoem.org/). A ideia do Grupo é constituir uma versão que – optando pela descentralização, ressaltando a multiplicidade de pontos de vista de atores sociais específicos, parametrizando-se pelo método da História Oral – permita compreender a formação de professores de Matemática em distintos tempos e espaços, visando a contribuir, numa perspectiva histórica, para um exame das políticas públicas do campo da Educação, particularmente da Educação Matemática. Isso, como reconhece Garnica (2010), exige trânsito por diferentes contextos, estudando tanto a constituição de instituições formadoras e sua dispersão geográfica quanto diferenciações, por exemplo, entre o meio rural e o urbano, pequenas cidades e grandes centros e as distintas modalidades e estratégias de formação (cursos técnicos, escolas de primeiras letras e outros). Ou seja, tal projeto envolve, não apenas um mapeamento geográfico, mas também temporal.

Dentre as mais de vinte pesquisas concluídas vinculadas a esse projeto, muitas visam trazer para o cenário acadêmico trajetórias daqueles que se formaram e/ou atuaram em regiões e instituições menos centrais. A opção pela descentralização está atrelada a uma busca de ultrapassar a visão simplista de que a um único centro corresponderia uma periferia. Garnica (2010) esclarece que não se trata de escolher um único ponto como centro e tomar seus entornos como sendo *a* periferia. Há periferias e centros. A região sudeste, um dos *centros* que tem sido foco de várias pesquisas em detrimento do estudo da implantação de sistemas educacionais do norte e nordeste, por exemplo, tem seu próprio

sistema de exclusão: no sudeste, as grandes cidades operam de modo bastante distinto das pequenas cidades, das bocas de sertão e das áreas mais recentemente colonizadas; mesmo nas pequenas cidades, nas bocas de sertão e nas áreas mais recentemente colonizadas, há uma diferença marcante entre a urbanidade e o mundo campesino.

[Há] necessidade de um descentramento nos estudos históricos sobre a formação de professores e, especificamente, a formação de professores de Matemática. Considera-se que, quando tratado do ponto de vista historicamente hegemônico, o tema tende a desconsiderar trajetórias como, por exemplo, aquelas dos professores atuantes em cidades distantes de grandes centros. (GARNICA, 2005, p.123).

Este é um dos aspectos que aproximam as pesquisas aqui tematizada: uma, desenvolvida por Martins-Salandim (2012) que visa compreender o movimento de criação nos anos 1960 e manutenção de cursos de Licenciatura em Matemática fincados no interior do estado de São Paulo, modos como organizaram-se e mantiveram-se, e a natureza de suas interlocuções com instituições cronologicamente anteriores; e a tese de Fernandes (2011) que apresenta um registro histórico do processo da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão num período que tem como marco inicial a implantação, na década de 1960, do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no estado. Em ambas as pesquisas a História Oral foi assumida como metodologia para realização de entrevistas com pessoas envolvidas com os referidos cursos, cujas narrativas constituem-se as fontes principais das investigações, ainda que tenha sido lançado mão de outras fontes como legislações, documentações e registros cartográficos. As 32 (trinta e duas) narrativas analisadas trazem, além de diversas informações sobre cursos de formação de professores de Matemática, reflexões sobre experiências nesses e com esses cursos, em regiões geográficas e temporais específicos. Embora estudando regiões geográficas e recortes temporais não coincidentes, é possível elaborar reflexões sobre o movimento de criação de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Nossa intenção, no entanto, não é estabelecer comparações entre as regiões e seus cursos. Buscamos, sim, trazer à baila aspectos que somente as narrativas daqueles que vivenciaram este movimento revelam.

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: a História Oral como metodologia

A escolha da oralidade como fonte requer posicionamentos teóricos que ultrapassam a própria fonte e nos levam a refletir sobre como entendemos a produção do conhecimento histórico e a História. (CARDOSO, 2010). Nossa visão de História aposta num fazer historiográfico marcado pelas continuidades e discontinuidades, num tempo da História, nos apropriando das palavras de Benjamin (1994), “não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” é o tempo da mudança, das transformações. Aposta na relação entre sujeito e objeto no ato de construção do conhecimento histórico, movimentando-se assim, tanto no polo da objetividade como no polo da subjetividade, trazendo à tona as dissonâncias, as apropriações, a riqueza das experiências vividas. A História Oral como metodologia de pesquisa é vista como uma possibilidade de evidenciar o conflito entre esses elementos. No trabalho com a História Oral buscamos construir uma racionalidade que dialoga com os sujeitos, que quebra linearidades, compartimentalizações, hierarquizações dos saberes: buscamos uma racionalidade estética. Nesta perspectiva há um reconhecimento do trabalho da subjetividade contido nas narrativas orais: “aquele através do qual os indivíduos constroem e atribuem significado à própria experiência e à própria identidade”. (PORTELLI, 1996, p.2).

O trabalho com História Oral nos permite criar fontes a partir da oralidade, concebendo as narrativas orais fixadas pela escrita como documentos históricos intencionalmente constituídos. Na produção de fontes não é o conteúdo em si, apenas, que se visa. Nem se visa, na entrevista, a algo pontual, momentâneo, pronto-à-mão. Ao contrário, ressaltam-se firmemente as potencialidades, finalidades e possibilidades de cada uma das entrevistas que coletamos, narrativas que nunca serão esgotadas e sempre continuam, sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos. Assim, as narrativas são memórias registradas que se transformam em objeto de nossa investigação, possibilitando-nos compreender os sentidos do que foi vivido, mas sempre à luz das preocupações do tempo presente.

Nossas experiências com entrevistas revelam-nos que esse momento de interlocução comporta vários vieses e serve como espaço para o exercício de diferentes funções: uma entrevista pode ser um momento para denúncias, para reflexão, para análise de situações vivenciadas, para a rememoração saudosista, para a purgação, para a homenagem, para a expressão de ressentimentos e realizações etc. A entrevista não é um

momento de mera narração descritiva de episódios, o momento da entrevista não se configura apenas como situação de perguntas e respostas e nem se limita ao espalho de um roteiro, que insiste no tema proposto pelo pesquisador/entrevistado - o entrevistado, seu modo de narrar e suas experiências interferem diretamente na entrevista proposta pelo entrevistador.

Nossos protocolos de pesquisa compartilhados por nosso grupo de pesquisa, o GHOEM, não eliminam nossas responsabilidades quanto às interpretações que fizemos a partir das ideias que percebemos quando as narrativas são disparadas. Nossos protocolos envolvem explicar tão claramente quanto possível nossos interesses de pesquisa, como ocorrem os trâmites após a entrevista, com a conferência das textualizações por parte do entrevistado e a assinatura de carta de cessão de direitos sobre a gravação e a textualização, com ou sem restrições de uso. Explicitar nossos procedimentos e princípios éticos, entretanto, não é uma tentativa de desresponsabilização.

Independente dos vieses analíticos escolhidos pelas pesquisadoras em suas pesquisas, as narrativas comunicam percepções de experiências que professores de Matemática têm de suas formações e atuações, de como perceberam cursos nos quais se formaram e/ou atuaram, permitindo às pesquisadoras reflexões e atribuições de significados ao que consideram ser o processo de formação e atuação de professores de Matemática em regiões periféricas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: o movimento das instituições superiores

A estruturação do ensino superior no Brasil deveu-se à política da colonização portuguesa, tardia se comparada a de outros países, inclusive latino-americanos, e ocorreu no formato de cursos/escolas isolados e não no formato universitário. Mais tardia ainda e escassa foi a instalação de universidades, as quais, em geral, foram criadas pela simples junção de faculdades e escolas já existentes.

Os cursos de formação de professores em nível superior, a partir dos anos 1930, foram alocados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as FFCL. Estas instituições, no Brasil, foram criadas inicialmente no interior de universidades e a elas atribuída, além de outras, a função de oferecer os cursos de formação de professores para o ensino

secundário, como já previsto no Estatuto das Universidades Brasileiras, do início da década de 1930. Ainda que a esta Faculdade fosse atribuída esta finalidade, no caso da Universidade de São Paulo, USP, a atenção voltou-se mais à pesquisa que à formação de professores, tanto que foram contratados professores na Europa, visando à formação de alunos interessados em atuar no ensino superior e na pesquisa (CUNHA, 2007), o que também ocorreu em relação ao curso de Matemática. Tal tendência, ainda que revestida de novos formatos, se mantém nos cursos de Licenciatura em Matemática, conforme percebemos com as narrativas produzidas com professores que atuaram no interior do estado de São Paulo e no estado do Maranhão em períodos bem posteriores.

No Estado de São Paulo, após a USP-SP, as instituições paulistas a oferecerem cursos de graduação em Matemática, no limiar dos anos 1940, foram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Sede Sapientiae - posteriormente incorporadas à Universidade Católica de São Paulo que acabaram por tornar-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Nesta mesma década, no ano de 1947, outro curso de Matemática foi instalado na capital, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Mackenzie, no primeiro ano de funcionamento da Faculdade.

Avançando três décadas após a criação do curso de Matemática na FFCL da USP, destacamos que, já iniciada a década de 1960, apenas dois cursos de Matemática haviam sido criados no interior paulista, ambos em FFCL - nas cidades de Campinas em 1942 e em Rio Claro em 1959. Na década de 1960, dentre os oito cursos de Matemática criados no interior paulista apenas um, o da UNICAMP, surgiu inscrito já em uma universidade - este na modalidade apenas de bacharelado; os demais vinculavam-se a FFCLs, instituições isoladas pertencentes à esfera pública (3 deles) e privada (4 deles), oferecendo a modalidade licenciatura. Mas foi a partir da década de 1970 que, observados os dados do INEP, ocorreu uma grande expansão dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo, e, ainda nesta década, seis Faculdades de Filosofia Ciência e Letras, públicas, instaladas pelo interior paulista foram reunidas, dando origem à terceira universidade estadual do estado, a UNESP - Universidade Estadual Paulista - a primeira universidade brasileira *multicampi*.

No estado do Maranhão a implantação do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática se deu, oficialmente, na Universidade do Maranhão (a atual Universidade Federal) junto à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969) mas, na prática, o currículo desse curso só teve um desenho próprio, mais nítido, depois que a primeira turma se formou no ano de 1972. A partir da década de 1980

a Universidade Federal deixa de ser a única instituição formadora de professores de Matemática e, além disso, essa formação deixa de ser ofertada somente na capital do estado, em São Luís. A Universidade Estadual do Maranhão entra no cenário da educação superior maranhense como instituição formadora de professores oferecendo em dois municípios maranhenses, Imperatriz e Caxias, o Curso de Ciências (com habilitação em Matemática). Uma década depois as três instituições públicas de ensino superior do estado adotam uma política *aligeirada* de expansão do ensino superior que, em curto prazo, atinge um número significativo de municípios maranhenses. Essa expansão dá-se por meio de Programas nos quais a formação de professores – em particular a de professores de Matemática – aparece *carro chefe*: a Universidade Estadual cria inicialmente o *Programa de Capacitação de Docentes* – PROCAD –, mais tarde o *Programa de Qualificação de Docentes* – PDQ – Curso de Ciências com habilitação em Matemática; a Universidade Federal implanta o *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica* – PROEB – Licenciatura em Matemática; e o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão institui o *Projeto de Interiorização* – Curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática.

ALGUMAS COMPREENSÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS

Falar em descentramento implica uma questão: descentrar em relação a qual centro? Além disso, implica assumir um centro. Deste modo somos levados a pensar as noções de centro e periferia e o modo com que isto tem se mostrado em nossas pesquisas. Podemos pensar, por exemplo, o descentramento do ponto de vista geográfico, do ponto de vista da produção científica ou mesmo do foco das pesquisas em História da Educação (Matemática). Foram várias as determinações e interferências que recaíram sobre as Licenciaturas em Matemática cujo movimento de criação buscamos compreender. Várias são as marginalidades que percebemos neste movimento de expansão dos cursos de Matemática e vários são os centros e as periferias que se estabelecem nesse processo: se a USP-São Paulo pode ser o centro de referência para alguns cursos do Brasil, a FFCL de Guaxupé/MG pode sê-lo para outros do interior paulista e a Universidade do Maranhão para outros cursos do interior do Estado e ao mesmo tempo ser periférico em relação a outros cursos com certa anterioridade histórica no Brasil, como o da Universidade do

Ceará, por exemplo. Por outro lado, sabemos que a noção de marginalidade revela-se sob diferentes formas e são distintas as marcas de marginalidade que detectamos ao relacionar as instituições consideradas centrais às periféricas: estão no espaço geográfico em que se localizam (uma posição favorável, num caso; e potencialmente excludente, no outro), na preocupação em relação à pesquisa (uma produção, quando muito, incipiente, num dos casos; parametrizadora da qualidade, no outro) e na prioridade dada à formação de professores (central, num dos casos; secundarizada no outro). Dessa forma, o periférico ou o central é instável, é em perspectiva, sendo percebido mais intensamente ora em um ora em outro aspecto.

As narrativas que constituímos junto com professores que atuaram nos cursos de Licenciatura em Matemática no interior do Estado de São Paulo e nas instituições superiores do Maranhão trazem e disparam várias reflexões sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. O movimento de expansão de cursos de Matemática pelo interior do estado de São Paulo e no estado do Maranhão examinados por Martins-Salandim (2012) e Fernandes (2011) revelou-se complexo e multifacetado. Tortuosos revelaram-se os caminhos para a criação e desenvolvimento desses cursos.

No Maranhão se percebe claramente a situação periférica em que se encontra a educação em relação a alguns estados brasileiros no momento político em que o primeiro projeto de formação de professores de Matemática foi implantado. Enquanto no final da década de 1960 muitos estados brasileiros preparavam-se para a expansão do ensino superior (referenciada pela Reforma Universitária - Lei nº 5.540/68), o Maranhão empenhava-se no processo de implantação de sua primeira universidade pública, a atual Universidade Federal. Mesmo com a visível carência de professores habilitados na área de Matemática, nesse Estado não existia nenhuma instituição de ensino superior que respondesse pela formação de professores de Matemática. Por outro lado, embora o estado de São Paulo já tivesse instaladas algumas universidades na década 1960, a opção para a expansão do ensino superior – e como decorrência os cursos de Licenciatura em Matemática - pelo interior do estado não foi via Universidades e sim via Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, públicas ou particulares. Neste sentido, o interior paulista é percebido também como periférico.

Nossas pesquisas sobre formação de professores de Matemática e nosso constante contato com outros pesquisadores que abordam esta temática levavam-nos a repensar a ideia da relação centro/periferia e a existência de centros nas periferias e periferias nos

centros: por um lado, os cursos de Matemática em estudo, instalados em centros urbanos do interior, eram periféricos (ao menos inicialmente) em relação aos centros de referência para a formação de professores e para a produção matemática. Por outro lado, estas cidades interioranas e suas instituições com cursos de Matemática recém-instalados podem ser vistas como “centros do interior”, pois destacavam-se da tonalidade média dos agrupamentos urbanos, tornando-se referência para as comunidades locais e regionais que buscavam formação específica. Os cursos de Matemática vão criando estrutura própria de forma mais ou menos livre e, aos poucos, constituem protocolos, implantando trâmites administrativos próprios (ou emprestados, mas logo aceitos e tornados próprios) e, com isso, ganhando autonomia em relação aos “centros velhos” ao mesmo tempo em que limitam sua liberdade, dado o funcionamento da burocracia e dos controles que permitiu a diferenciação. Inicialmente, sem complicações, era possível abrir um vestibular para preencher vagas remanescentes; era preciso e possível agilizar os processos fazendo vestibulares orais; tornar-se professor quando recém-formado ou quando ainda em formação; era necessário lecionar diversas disciplinas; procurar formação continuada em centros distantes. Não era preciso ser licenciado, fazer pós-graduação, publicar *papers*, não se tinha acesso a farto referencial bibliográfico, a eventos. As dependências vão sendo criadas por conta das exigências legais, da maturidade teórica, da especialização do corpo docente, da renovação do corpo discente.

O distanciamento ou a aproximação entre cursos; a qualidade ou deficiência de sua proposta depende, sempre, do ponto de vista: os criadores e professores dos cursos tinham mais afinidade com a estrutura vigente em alguma outra universidade e curso de Matemática já existentes, em geral no qual se formaram, que, embora geograficamente distantes (e por esse ponto de vista, periféricos) são centrais em relação às estruturas que efetivam; professores e criadores de outros cursos, distantes geograficamente de algum centro formador, são também deles distantes em relação ao modelo de formação que defendem, mas mais próximos das diretrizes que justificaram a criação de cursos de formação de professores; outros ainda, são periféricos em termos da estrutura, mas diferenciam-se pela ousadia de uma proposta nova, vinculada à Matemática Aplicada, por exemplo (o que se deu por diferentes caminhos).

É notória a maior aproximação das instituições públicas paulistas do interior com a USP-São Paulo e da Universidade do Maranhão com a Universidade do Ceará, pelo menos nos anos iniciais dos cursos. Desse modo, as licenciaturas em Matemática instaladas nessas

instituições tiveram suas estruturas curriculares mais próximas às do bacharelado e seu corpo docente mais envolvido (ou desejoso por envolver-se) em atividades pesquisa. Situação diferente é percebida nas instituições particulares instaladas no interior paulista, que, oferecendo curso de Licenciatura noturno atingia um número bem maior de professores que já atuavam na educação básica e tinham uma estrutura mais próxima à da FFCL de Guaxupé/MG, na qual alguns docentes dos cursos haviam se formado. Ainda que a estrutura fosse similar à de outros cursos – concentração das disciplinas específicas nos anos iniciais do curso e das disciplinas pedagógicas mais ao final – a intenção primordial era a de certificar o professor já em atuação ou a de formar profissionais para atuar em outras áreas – a indústria, por exemplo.

Muitos dos alunos dos cursos, em seus anos iniciais, eram professores já em atuação, em um número mais reduzido quando os cursos eram oferecidos no período diurno, o que, via-de-regra, ocorria nas instituições de caráter público. Menor ainda era a quantidade de alunos formados nas primeiras turmas nestas instituições. Oferecidos no período diurno, esses cursos não atendiam aos professores que já exerciam a profissão com a certificação oferecida pela CADES. Não parece ter havido preocupação alguma em facultar a esses professores o acesso aos cursos: além do horário incompatível com as atividades de docência nas escolas, não foi implantado nenhum mecanismo para priorizar o ingresso de professores em exercício. Além disso, em tais cursos, com elevado nível de exigência, os alunos organizavam-se em grupos de estudos, o que ampliava o horário de funcionamento das atividades escolares, tornando-os, na prática, cursos de tempo integral, afastando ainda mais os professores do ensino secundário em atuação. Em nenhum parece ter havido a preocupação com a formação desse quadro – à época já quantitativamente significativo – de professores secundários, o que pode ser considerado como uma negligência das instituições públicas com a formação daqueles professores que já atuavam. Tal negligência implica, como consequência, a manutenção e a potencialização da concepção segundo a qual a prática pode ser suficiente para o exercício da docência, uma concepção já claramente esboçada a partir dos cursos aligeirados da CADES.

A constituição do corpo docente dos cursos de Matemática neste período e nessas distintas instituições é um problema marcante: faltam profissionais com formação ou com experiência, faltam profissionais dispostos a mudar-se para regiões distantes, pouco atrativas à época; é influenciado seja pelas estruturas já existentes, seja pela demanda de formação de professores em geral, e de Matemática em particular, para atuar no ensino

secundário. A constituição do corpo docente, em geral, ocorria via convites ou indicações de professores de outras instituições e/ou antigos colegas ou professores da Graduações - no interior paulista, muitos haviam se formado em cursos instalados anteriormente, no próprio Estado, USP-SP, Mackenzie, PUC, e no Maranhão os professores pioneiros que atuaram no primeiro curso de Licenciatura foram formados pela Universidade do Ceará, com bolsa da SUDENE. A estratégia comum para ultrapassar o problema é o aproveitamento dos alunos formados pelos próprios cursos, os ditos *prata da casa*, ao qual, com intensidade e frequência, os depoimentos fazem referência

Os cursos sofrem também, pelo menos nos anos iniciais, com a falta de estrutura física adequada (principalmente em relação às bibliotecas) – muitos professores narraram suas experiências com produção de apostilas e livros, disponibilização de seus próprios materiais para os alunos, e, no Maranhão, as dificuldades de acesso a materiais era ainda maior, ocorrendo casos dos professores pioneiros nos cursos traduzirem os livros que haviam usado em suas graduações.

A licenciatura como instância de formação profissional do professor não foi assumida efetivamente pela maioria dos cursos, e a formação do professor mostrou-se ora como decorrência de uma formação em nível superior, ora como apêndice do bacharelado, ora como mero resultado de uma série de experiências práticas do cotidiano. Desse modo, cremos nunca ter se constituído, efetivamente, um espaço específico para esta formação. Nascidas sem estrutura própria (a julgar pela acepção de formação de professores que defendemos hoje), vitimadas por legislações que nunca tiveram como central a necessidade de atender adequadamente a demanda da escola, as licenciaturas vão se constituindo nos desvãos: nos desvãos das práticas, das teorias, das legislações, dos interesses políticos e econômicos.

Na história da formação de professores no Brasil pode-se perceber a frequência com que são mobilizados os verbos “graduar”, “certificar” e “formar”. Eles inclusive estão espalhados – como sinônimos – nesse nosso texto, seja nas narrativas de nossos depoentes, seja nos diversos tipos de documentos que tivemos como suporte. Isso deve significar alguma coisa: no mínimo, marca a flexibilidade que caracteriza a formação docente e, como decorrência, marca a inexistência de uma identidade mais estável dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Destinos Pessoais e estrutura de classe:** para uma crítica da antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: _____. **Obras Escolhidas.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. 253p.

CARDOSO, H. H. P. Nos caminhos da história social: os desafios das fontes orais no trabalho do historiador. **Revista História e Perspectivas.** Uberlândia, n.42, p.31-47, jan/jun.2010.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica:** o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

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.

GARNICA, A. V. M. **Um tema, dois ensaios:** método, História oral, concepções, Educação Matemática. Bauru, 2005. 205f. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2005.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da história oral em educação matemática. **Revista Série Ciências Humanas e Sociais.** Dossiê. Edur: UFRRJ. Rio de Janeiro, v. 32 n. 2, p. 29-42, julho/dezembro. 2010.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. Rio Claro, 2012. 265f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo.** Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 59-72. 1996.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R.G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.