

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação
– Educação Científica e Formação de Professores –



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores

Cleide Selma Pereira dos Santos

**Formação Pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no
Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988)**

Jequié, 2025

Cleide Selma Pereira dos Santos

**Formação Pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no
Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Janice Cassia Lando

Jequié, 2025

S237f Santos, Cleide Selma Pereira dos.

Formação Pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988) / Cleide Selma Pereira dos Santos. - Jequié, 2025.
322f.

Orientadora: Profa. Dra. Janice Cassia Lando
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores.
Jequié, 2025.

1. História da Formação Docente. 2. Formação Pedagógica. 3. Docência em Matemática. 4. Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. I. Lando, Janice Cassia. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. III. Título.

CDD – 378.81

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores


TESE DE DOUTORADO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA,
OFERTADA NO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS
DE JEQUIÉ (1977-1988)**

Autora: Cleide Selma Pereira dos Santos
Orientadora: Janice Cassia Lando


Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Cleide Selma Pereira dos Santos** e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 28/08/2025.

Assinatura da Orientadora:


Documento assinado digitalmente
 **JANICE CASSIA LANDO**
Data: 28/08/2025 11:43:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

.....
Profª. Dra. Janice Cassia Lando (Orientadora)


Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
 **TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO**
Data: 01/09/2025 21:25:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Profª. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
(Membro Interno/PPGECFP - UESB)

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDINEI DE CAMARGO SANT'ANA**
Data: 29/08/2025 12:36:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Claudinei de Camargo Sant'Ana
(Membro Interno/ PPGECFP - UESB)

Documento assinado digitalmente
 **NEUZA BERTONI PINTO**
Data: 28/08/2025 15:30:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Neuza Bertoni Pinto
(Membro Externo/REAMEC - UFMT)

Documento assinado digitalmente
 **ELIENE BARBOSA LIMA**
Data: 29/08/2025 07:47:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Eliene Barbosa Lima
(Membro Externo/PPGenM - UEFS)

Jequié, 2025

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Meralucia Pereira dos Santos, *in memoriam*, por ter acreditado em meu potencial e me estimulado a voar mais alto, por ter visto e me feito ver além do que eu fui capaz, diante dos condicionamentos socioeconômicos. Serei sempre grata à minha mãe, por me levar a acreditar que este sonho seria possível. Serei sempre grata a ela, que, em meio a elaboração de listas de supermercados, cartas e telegramas, me instigou a me encantar e me apaixonar pela escrita.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, autor da minha vida, a quem sou grata por todas as coisas. Sem Ele não teria conseguido chegar até aqui e tão pouco teria existido e vivido para isso. Reconheço que de Deus veio a inspiração para a escrita, foi Ele quem abriu as portas para que eu pudesse ingressar nessa etapa de formação, deu-me inteligência e guiou os meus passos para que tudo pudesse se concretizar.

Ademais, sem o objetivo de colocar em uma ordem de reconhecimento e valoração, pois reconheço que todos os mencionados aqui e outros que não são diretamente citados foram de grande importância para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta. Assim, agradeço:

À minha orientadora, Professora Dra. Janice Cassia Lando, por acreditar em mim e me orientar em toda a trajetória com compromisso, dedicação e sabedoria.
Aos componentes da banca de qualificação – Professora Dra. Neuza Bertoni Pinto (UFMT), Professora Dra. Eliene Barbosa Lima (UEFS), Professora Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB) e Professor Dr. Claudinei de Camargo Sant’Ana (UESB) – por se disponibilizarem a participarem deste processo de construção de tese, por intermédio de suas necessárias críticas e relevantes sugestões na Banca de qualificação e de defesa. Sou imensamente grata e muito feliz por terem aceitado nosso convite.

Aos colaboradores dessa pesquisa, as discentes da Faculdade de Formação de Professores de Jequié – Maria Telma Souza Gargano, Jacyra Assis Britto Landim, Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho Vidal, Juanilza Aparecida Rodrigues Santana e Jeruza Maria Novaes Souza – e os docentes – Jorge Barros, Jorge Costa do Nascimento, Rui Macêdo, Ana Angélica Leal Barbosa, Maria das Graças Silva Bispo, Reinaldo Moura Pinheiro e Carlos Alberto Andrade Freitas –, que com seus depoimentos tornaram possível uma escrita histórica de acordo com a perspectiva metodológica da história oral temática, segundo propõe Meihy e Ribeiro (2011), Meihy e Holanda (2020) e Meihy e Seawright (2020).

Para além dos depoimentos, os professores Rui Macêdo, Jorge Barros e Maria das Graças Silva Bispo, assim como as discentes Maria Telma Souza Gargano, Jacyra Assis Britto Landim e Jeruza Maria Novaes Souza, me concederam documentos pessoais e livros que foram fundamentais para a escrita. A vocês a minha eterna gratidão.

À Vitória Dione Carvalho Pereira, servidora do MEC, que prontamente me auxiliou encaminhando portarias e resoluções por e-mail. Sua ajuda foi de grande valia para a construção desta tese.

Aos servidores que atuam na Secretaria Geral de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por terem me recebido neste setor para a realização da pesquisa documental. Em especial, sou imensamente grata a Antônio Oliveira Santos e Aracélia Gonçalves de Souza, que prontamente me auxiliaram no acesso aos documentos do Curso de Licenciatura em Ciências de Jequié.

Aos servidores do Museu Histórico de Jequié, especialmente a Antônio Varjão, que atenciosamente me recebeu e me possibilitou o acesso a jornais e revistas que compõem o arquivo do museu.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Científica e Formação de Professores e às secretárias do referido programa, Joanni Aparecida Carvalho Miranda e Aline Souza Santos, por todo o apoio e atenção ao longo do período do curso.

Aos representantes discentes – Alaércio Moura Peixoto de Jesus e Luana Cerqueira de Almeida; Wagner de Jesus Silva e Pyerre Ramos Fernandes –, que ao longo dessa caminhada estiveram mediando o diálogo entre estudantes e coordenação, levando nossas demandas e nos dando feedbacks sobre decisões tomadas em reuniões do colegiado.

À minha família. Aos meus pais, Meralucia Pereira dos Santos e João Alves dos Santos, unidos por Deus com um propósito de constituírem nossa família nuclear, a qual é para mim fonte de motivação para a vida. Aos meus irmãos e sobrinhos por toda torcida, força e orações emanadas em meu favor. Ao meu esposo por ter acreditado e me incentivado a participar da seleção, bem como pelo apoio ao longo do período do curso. Aos meus gatinhos (Bola e Belinha) por me fazerem companhia nos momentos de escrita, pela diversão e descontração que me propiciaram desde 2022, quando os adotei.

Ao pastor Juscelino Guimarães e a todos os membros da Igreja Batista Hosana por torcerem por mim e orarem em meu favor para que este trabalho fosse concluído, além do apoio financeiro que me concedeu, no início de minha trajetória acadêmica.

A todos que contribuíram de forma direta e indireta para a construção desta tese. Esse sonho só se tornou real porque muitos se mobilizaram com o propósito de realizá-lo. O homem não vive só, necessitamos uns dos outros para realizar projetos e construir um mundo melhor.

Epígrafe

“A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática”.

Ivor Goodson (1995, p. 28)

RESUMO

Esta tese apresenta uma análise sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ). O marco temporal tem início no ano em que a instituição começou a funcionar, 1977, e termina no ano 1988, por considerar que as fontes indicam que o vestibular, a partir de 1989, passou a dar enfoque na seleção para as Habilitações em Química e Biologia, licenciaturas plenas, ambas implantadas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, em 1982. Assim, o recorte temporal compreende o período de existência da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e a transição para as licenciaturas plenas, reconhecidas em 1988, por intermédio da Portaria n.º 613, promulgada em 14 de dezembro. Como se caracterizou a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada nesse curso, no período de 1977 a 1988? Essa foi a questão norteadora da pesquisa, para respondê-la, buscou-se analisar, na perspectiva da História cultural, a supracitada formação. A análise e escrita da tese se fundamentou, portanto, na História Cultural, de acordo com o que aborda Roger Chartier (2002), com enfoque na compreensão das representações, apropriações e práticas; também se fundamentou nos conceitos de História das disciplinas escolares de André Chervel (1990); Cultura escolar e reformas educativas de Antonio Viñao Frago (2007); Currículo de Ivor Goodson (1995); e saberes a ensinar e saberes para ensinar de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017). As licenciaturas curtas em ciências foram criadas na década de 1960, como medida de emergência para atender ao público discente do ginásial, em um contexto de busca pela promoção do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do país e da propagação de ideais da Teoria do Capital Humano. Elaboramos uma escrita histórica, organizada no formato multipaper, composta por uma seção de introdução, seis artigos e uma seção com considerações finais. Os resultados desta pesquisa indicam que a Licenciatura Curta em Ciências foi implantada na FFPJ, durante o processo de interiorização do ensino superior na Bahia, e destinou-se a formar professores para docência no ensino de 1º grau, cujo quantitativo de matrículas crescia, especialmente após a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, que aboliu o exame de admissão e institucionalizou o curso em questão como nível de ensino destinado à formação do docente polivalente, na área de Ciências e Matemática, no ensino de 1º grau; com relação à formação pedagógica, as fontes indicaram que ela foi ministrada a partir de disciplinas que abordavam, explicitamente, à docência em Matemática e em disciplinas que não estavam diretamente relacionadas à Matemática; também há indícios de que as disciplinas específicas de Matemática forneceram orientações que caracterizam essa formação pedagógica, a qual se amparava, especialmente, na legislação promulgada na década de 1970.

Palavras-chave: História da Formação Docente. Formação Pedagógica. Docência em Matemática. Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the pedagogical training for teaching mathematics, offered in the Short-Term Bachelor's Degree in Science, taught at the Jequié Teacher Training College (FFPJ). The timeframe begins in 1977, the year the institution began operating, and ends in 1988, as our sources indicate that the entrance exam, starting in 1989, began to focus on selection for the Chemistry and Biology majors, both implemented in the Short-Term Bachelor's Degree in Science at Jequié. Therefore, the time frame encompasses the period of existence of the short-term Science degree program in Jequié and the transition to the full undergraduate degrees, recognized on December 14th, 1988, through Ordinance No. 613. What was the pedagogical training for teaching Mathematics, offered in this program, from 1977 to 1988? This was the guiding question of our research, and to answer it, we sought to analyze the aforementioned formation from the perspective of Cultural History. The analysis and writing of the thesis were therefore based on Cultural History, as discussed by Roger Chartier (2002), with a focus on understanding representations, appropriations, and practices. They were also based on the concepts of the History of School Subjects by André Chervel (1990); School Culture and Educational Reforms by Antonio Viñao Frago (2007); Curriculum by Ivor Goodson (1995); and Knowledge for Teaching and Knowledge to Teach by Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly (2017). Short-term undergraduate programs in science were created in the 1960s as an emergency measure to serve secondary school students, in a context of promoting the country's economic, scientific, and technological development and the propagation of the ideals of Human Capital Theory. We created a historical writing, organized in multi-paper format, consisting of an introductory section, six articles, and a concluding remarks section. The results of this research demonstrate that the Short-Term bachelor's degree in science was implemented at FFPJ during the process of internalization of higher education in Bahia and was intended to train teachers for primary education, a field whose enrollments were growing, especially after the enactment of Law No. 5.692 of 1971, which abolished the entrance exam and institutionalized the program as a level of education designed to train versatile teachers in the areas of Science and Mathematics in primary education. Regarding pedagogical training, our sources indicated that it was taught through courses that explicitly addressed mathematics teaching and courses that were not directly related to mathematics. There is also evidence that specific mathematics courses provided guidance that characterized this pedagogical training, which was especially supported by the legislation enacted in the 1970s.

Keywords: History of Teacher Training. Pedagogical Training. Mathematics Teaching. Short-Term Bachelor's Degree in Sciences in Jequié.

RESUMEN

Esta tesis presenta un análisis sobre la formación pedagógica para enseñar Matemáticas, ofertada en el Curso de Licenciatura Corta en Ciencias, impartido en la Facultad de Formación de Profesores de Jequié (FFPJ). El marco temporal tiene inicio en el año en que la institución comenzó a funcionar, 1977, y termina en el año 1988, por considerar que las fuentes indican que el vestibular, a partir de 1989, pasó a dar enfoque a la selección para las Habilitaciones en Química y Biología, ambas implantadas en la Licenciatura Corta en Ciencias de Jequié, en 1982. De esta forma, el marco temporal abarca el período de existencia del programa de Licenciatura en Ciencias de Corta Duración en Jequié y la transición a los títulos de grado completos, reconocidas en 14 de diciembre de 1988, por intermedio del Decreto n.º 613. ¿Como se caracterizó la formación pedagógica para la docencia en Matemáticas, ofertada en ese curso, en el período de 1977 a 1988? Esa fue la cuestión que orientó nuestra investigación y, para responderla, buscamos analizar, en la perspectiva de la Historia cultural, la arriba mencionada formación. El análisis y la escritura de la tesa se fundamentó, por lo tanto, en la Historia Cultural, de acuerdo con lo que aborda Roger Chartier (2002), con enfoque en la comprensión de las representaciones, apropiaciones y prácticas; también se fundamentó en los conceptos de Historia de las disciplinas escolares de André Chervel (1990); Cultura escolar y reformas educativas de Antonio Viñao Frago (2007); Currículo de Ivor Goodson (1995); y saberes a enseñar y saberes para enseñar de Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (2017). Las licenciaturas cortas en ciencias fueron creadas en la década de 1960, como medida de emergencia para atender al público discente de la educación secundaria básica, en un contexto de búsqueda por la promoción del desarrollo económico, científico y tecnológico del país y de la propagación de ideales de la Teoría del Capital Humano. Elaboramos una escritura histórica, organizada en el formato *multipaper*, compuesta por una sección de introducción, seis artículos y una sección con consideraciones finales. Los resultados de esa investigación evidencian que la Licenciatura Corta en Ciencias fue implantada en la FFPJ, durante el proceso de interiorización de la enseñanza superior en el estado de Bahia, y se destinó a formar profesores para la docencia en la enseñanza básica, cuyo cuantitativo de matrículas crecía, especialmente después de la promulgación de la Ley nº 5.692 de 1971, que abolió el examen de admisión e institucionalizó el curso en cuestión como nivel de enseñanza destinado a la formación del docente polivalente, en el área de Ciencias y Matemáticas, en la enseñanza de básica; con relación a la formación pedagógica, las fuentes indicaron que fue impartida a partir de disciplinas que abordaban explícitamente la docencia en Matemáticas y de disciplinas que no estaban directamente relacionadas a las Matemáticas; también hay indicios de que las disciplinas específicas de Matemáticas fornecieron orientaciones que caracterizan esa formación pedagógica, que se amparaba, especialmente, en la legislación promulgada en la década de 1970.

Palabras clave: Historia de la Formación Docente. Formación Pedagógica. Docencia en Matemáticas. Licenciatura Corta en Ciencias de Jequié.

Lista de Ilustrações

Artigo 1

Figura 1 – Anúncio de construção de 05 escolas em Jequié, p.77

Figura 2 – Notícia sobre a instalação de um Ginásio Polivalente em Jequié, p.78

Figura 3 – Notícia sobre a implantação da FFPI, p.81

Apêndice 1

Figura 1 – Informações sobre empréstimo obtido junto ao BIRD para investir na educação profissional, p.250

Figura 2 – Notícia sobre colaboração da UNESCO no processo de desenvolvimento tecnológico da Bahia, p.252

Lista de Quadros

Introdução

Quadro 1 – Objetivos específicos da pesquisa, p. 37

Artigo 5

Quadro 1 – Conteúdos da disciplina Metodologia para o Ensino de Ciências, p.195

Artigo 6

Quadro 1 – Quadro de disciplinas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Matemática, p. 218.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CECIBA – Centro de Ensino de Ciências da Bahia
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DESAP – Departamento de Ensino Superior
ECEME – Escola de Comando e Estado Maior do Exército
FACILA – Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Araguaína,
FEEFS – Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana
FEI – Faculdade de Educação de Imperatriz
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFPJ – Faculdade de Formação de Professores de Jequié
GEEM – Grupo de Estudos de Ensino da Matemática de São Paulo
GHOEM – Grupo de História Oral e Educação Matemática
HISTEMAT – Revista de História da Educação matemática
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IERP – Instituto de Educação Régis Pacheco
IES – Instituições de Ensino Superior
MIT – Minas Instituto de Tecnologia
NEPHEMAT – Núcleo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Matemática
PIEC – Plano Integral da Educação e Cultura
PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCAMP – Centro Universitário da Região da Campanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	19
1.2 O PROFESSOR POLIVALENTE: A LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS EM PAUTA.....	20
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: AS LICENCIATURAS CURTAS EM CIÊNCIAS EM QUESTÃO.....	23
1.4 INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE LICENCIATURAS CURTAS EM CIÊNCIAS EM REGIÕES DO BRASIL: APONTAMENTOS DE ALGUMAS PESQUISAS	31
1.5 QUESTÃO NORTEADORA E OBJETIVOS.....	37
1.6 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	38
1.7 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	40
1.8 COLABORADORES E FONTES HISTÓRICAS.....	50
1.9 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	54
REFERÊNCIAS	55
ARTIGO 1.....	62
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM JEQUIÉ-BA (1962-1977).....	62
RESUMO	62
INTRODUÇÃO.....	62
1 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	63
2 O CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	65
2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	65
2.2 CENÁRIO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL DE JEQUIÉ, NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	81
ARTIGO 2.....	85
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: UMA ANÁLISE SOBRE APROPRIAÇÕES DAS PROPOSIÇÕES LEGAIS (1977-1988)	85
RESUMO	85
INTRODUÇÃO.....	85
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	87
INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS CURTAS EM CIÊNCIAS	88
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS: PRESSUPOSTOS LEGAIS.....	91
INDÍCIOS DE APROPRIAÇÕES DA LEGISLAÇÃO NACIONAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS: UM ENFOQUE NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	100
MUDANÇAS CURRICULARES NO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113

ARTIGO 3.....	118
O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ (1977-1988).....	118
RESUMO	118
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	118
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	122
O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA.....	125
O ENSINO NAS DISCIPLINAS MATEMÁTICA I, MATEMÁTICA II E MATEMÁTICA III: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DAS FONTES.....	129
O PAPEL DA ESTATÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O CASO DA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	142
ARTIGO 4.....	148
A INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: UM NOVO ELEMENTO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE MATEMÁTICA (1977-1988)	148
RESUMO	148
INTRODUÇÃO.....	148
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	150
EMERGÊNCIA DA INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS	152
CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA EM FOCO	158
INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE 1º GRAU: UM ENFOQUE EM MATEMÁTICA.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	172
ARTIGO 5.....	177
METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ (1977-1988).....	177
RESUMO	177
INTRODUÇÃO.....	177
IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS CURTAS: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	179
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	180
METODOLOGIA DO ENSINO NO 1º GRAU: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	194
ARTIGO 6.....	199

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ (1977-1988): APONTAMENTOS HISTÓRICOS	199
RESUMO	199
INTRODUÇÃO.....	199
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	201
CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS EM FOCO.....	204
PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS/ MATEMÁTICA NO 1º GRAU: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	210
PRÁTICA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: ENTRELACES DAS DISCIPLINAS	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
APÊNDICES.....	235
APÊNDICE A – LICENCIATURAS CURTAS NO CONTEXTO ECONÔMICO BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	235
APÊNDICE B – CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS.....	247
APÊNDICE C – MUDANÇAS NA CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ESPECIFICAMENTE RELACIONADAS À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA.	250
APÊNDICE D – OBSERVAÇÕES SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES NAS DISCIPLINAS DIRETAMENTE RELACIONADAS À DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA	251
APÊNDICE E – DENOMINAÇÕES DAS DISCIPLINAS DE MATEMÁTICA AO LONGO DO PERÍODO (1977- 1988).....	253
APÊNDICE F – CONTEÚDOS MINISTRADOS NA DISCIPLINA DESENHO GEOMÉTRICO.....	254
APÊNDICE G – CONTEÚDOS MINISTRADOS NA DISCIPLINA ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	255
APÊNDICE H – CONTEÚDOS ADOTADOS POR TRÊS PROFESSORES DA DISCIPLINA INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	257
APÊNDICE J – CONTEÚDOS ELENCADOS NOS DIÁRIOS DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS/ MATEMÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS/MATEMÁTICA.....	258
APÊNDICE K – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DIDÁTICA.....	261
APÊNDICE L – CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II.	264
APÊNDICE M – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA METODOLOGIA CIENTÍFICA.....	276
APÊNDICE N – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU	277
APÊNDICE O – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS.....	278
APÊNDICE P – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA CULTURA BRASILEIRA	279
APÊNDICE Q – CONTEÚDOS DA DISCIPLINA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	280
APÊNDICE R – PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS COM ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.	281

APÊNDICE S – PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO QUE ABORDAM OS CURSOS DE LICENCIATURAS CURTAS EM CIÊNCIAS.	283
ANEXOS	285
ANEXO A – PORTARIA DE RECONHECIMENTO DAS HABILITAÇÕES EM QUÍMICA E BIOLOGIA	285
ANEXO B – ANÚNCIO DE VESTIBULAR NO ANO 1988	286
ANEXO C – ANÚNCIO DE VESTIBULAR EM 1989	287
ANEXO D – DECRETO DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA FFPJ	288
ANEXO E – MATÉRIA DE JORNAL DE JEQUIÉ COM INFORME SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA ...	289
ANEXO F – MATÉRIA DO JORNAL JEQUIÉ QUE INDICA DESCENTRALIZAÇÃO GOVERNAMENTAL E DE REFORMA DO ENSINO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	290
ANEXO G – MATÉRIA DO JORNAL JEQUIÉ QUE APRESENTA A INTENCIONALIDADE DO GOVERNO NA EXTINÇÃO DO EXAME DE ADMISSÃO	291
ANEXO H – CONTRIBUIÇÕES DA BARRAGEM DE PEDRAS PARA A ECONOMIA DE JEQUIÉ.....	292
ANEXO I – MATÉRIA DO JORNAL JEQUIÉ SOBRE CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO DO FÓRUM DE JEQUIÉ.	293
ANEXO J – MANCHETE SOBRE PLANEJAMENTO PARA INDUSTRIALIZAR JEQUIÉ.....	294
ANEXO K – ANÚNCIO DA CHEGADA DE EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO PARA A IMPLANTAÇÃO DO CENTRO INDUSTRIAL DE JEQUIÉ.....	295
ANEXO L – CONSTRUÇÃO DA USINA DA PEDRA EM JEQUIÉ	296
ANEXO M – ANÚNCIO DE INVESTIMENTOS NA RODOVIA JEQUIÉ-FLORESTAL.....	297
ANEXO N – MELHORIAS NAS ESTRADAS QUE DÃO ACESSO A JEQUIÉ	298
ANEXO O – MATÉRIA DO JORNAL JEQUIÉ QUE ANUNCIA JEQUIÉ COMO EXPORTADORA DE COUROS E PELES	299
ANEXO P – ANÚNCIO DA CHEGADA DO BANCO CREFISUL EM JEQUIÉ, EM 1971	300
ANEXO Q – NOTÍCIA SOBRE ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DE JEQUIÉ. .	301
ANEXO R – MATÉRIA DE JORNAL QUE DESTACA A PRESENÇA DE UNIVERSITÁRIOS EM JEQUIÉ	302
ANEXO S – RESOLUÇÃO N.º 09 DE 1969.	303
ANEXO T – CERTIFICADO DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADA POR DOCENTES DA FFPJ	304
ANEXO U – HISTÓRICO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA. ...	305
ANEXO V – RELATÓRIO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ, COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA E HABILITAÇÃO EM BIOLOGIA	307
ANEXO X – PARECER DE RECONHECIMENTO DA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE VITÓRIA DA CONQUISTA.	312
ANEXO Y – FOLHETO DO EVENTO	322

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação da pesquisa

Esta tese, estruturada no formato *multipaper*, é resultante de uma pesquisa que analisou a formação pedagógica, para a docência em Matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, o qual foi ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ). Essa instituição, juntamente com a Faculdade de Enfermagem dessa cidade, deu origem, na década de 1980, ao campus Jequié da atual Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que, atualmente, é composta pelos campi de Jequié, Vitória da Conquista e de Itapetinga.

A Licenciatura Curta em Ciências, ofertada pela FFPJ, constituiu-se como o primeiro curso de formação docente em nível superior disponibilizado nessa cidade. A graduação dos primeiros professores por esse curso simbolizou um avanço, em termos de uma perspectiva de proporcionar formação de melhor qualidade no âmbito do ensino de 1º grau, na época, a partir da 5ª série. Marcou, assim, o início de uma nova realidade na educação jequieense que até aquele momento não tinha curso de nível superior (Barbosa, 2023).

A investigação foi delineada sob a perspectiva da linha de pesquisa “Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), pois o estudo focaliza as dimensões históricas do supracitado curso e propõe analisar a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada em um determinado período e contexto histórico.

O marco temporal tem início no ano em que a instituição começou a funcionar, 1977, e termina no ano 1988, por considerar que as fontes indicam que o vestibular, a partir de 1989, passou a dar enfoque na seleção para as Habilitações em Química e Biologia, licenciaturas plenas, ambas implantadas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, em 1982. Assim, o recorte temporal compreende o período de existência da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e a transição para as licenciaturas plenas, reconhecidas em 1988, por intermédio da Portaria n.º 613, promulgada em 14 de dezembro.

Desse modo, analisamos as fontes que se referem aos estudantes que ingressaram no curso até 1988. Para uma melhor compreensão a respeito do citado curso, abordamos, a seguir, aspectos históricos relacionados ao conceito de professor polivalente e, em seguida, ao processo

de implantação das licenciaturas curtas em âmbito nacional e da Bahia, no intuito de situar nosso objeto de estudo historicamente.

1.2 O professor polivalente: a Licenciatura Curta em Ciências em pauta

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, a *polivalência* constitui a qualidade do indivíduo que é polivalente, multifuncional. A palavra *polivalente* é utilizada para se referir ao indivíduo que possui várias funções e as exerce com eficácia, designa o sujeito que possui a qualidade de ser versátil e atua em vários campos (Michaelis, 2025). Esse conceito apresenta uma relação íntima com os propósitos do sistema capitalista, cuja história de seu desenvolvimento apresenta a emergência da noção de polivalência e professor *polivalente*. Segundo Cruz, Ramos e Silva (2017, p. 1191),

a noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício” [...]. Já a noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos.

Ou seja, são conceitos diferenciados e correlacionados com um determinado momento histórico. No âmbito da educação, percebemos que a institucionalização do docente do ensino secundário foi consolidada, sob a vertente da polivalência, por intermédio da formação ofertada em cursos de licenciaturas curtas (Oliveira, 1983; Ferreira, 1983; Cruz; Ramos; Silva, 2017).

Atualmente o professor polivalente é concebido como um profissional que se pauta na flexibilidade funcional, é alguém capaz de atuar na docência de diversas disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental, antigo primário, com intencionalidade de proporcionar formação integral; além de ter o domínio do conhecimento de cada disciplina, também precisa possibilitar o diálogo entre os diversos saberes.

Segundo Cruz, Ramos e Silva (2017) essa visão é resultante das reformas implantadas na década de 1990, em que o termo ganhou nova conotação; os documentos dessa época indicam um pensamento que concebe a formação do professor polivalente com base em competências voltadas para o conhecimento aprofundado do conteúdo formativo profissional como também para apropriação de saberes que possibilitem a construção do conhecimento por parte dos sujeitos.

No entanto, no período adotado em nossa pesquisa (1977-1988), o conceito de professor polivalente era distinto do entendimento que se tem atualmente. O professor polivalente surgiu

diante da evidente carência de professores habilitados, no contexto de expansão do ensino secundário, durante a Ditadura militar¹; momento histórico marcado pela repressão e pelo projeto de desenvolvimento econômico que se fundamentava na ideologia do capital humano e se apoiava no investimento estrangeiro (Cruz; Ramos; Silva, 2017; Ferreira, 1983; Guiraldelli, 2001).

Assim, a noção do “termo polivalência esteve atrelada a uma ideia de formação pautada na generalização e superficialidade do conhecimento que se justificava pela relação custo benefício diante do contexto da época” (Cruz; Ramos; Silva, 2017, p. 1119). Essa concepção acarretou uma visão depreciativa sobre os cursos de licenciaturas curtas, criados na década de 1960, para atender o déficit de professores no ensino ginásial. De acordo com Cruz, Ramos e Silva (2017, p. 1189), no intuito de mudar essa realidade, o Conselho Federal de Educação, na década de 1970, fundamentando-se em pareceres anteriores, propôs:

a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta compor junto ao processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e dos métodos apropriados para atender a tais especificidades.

A dimensão integral apontada se delineou, até a década de 1980, de acordo com uma perspectiva multidisciplinar com ênfase na articulação de disciplinas de uma determinada área; essa proposição fundamentou a implementação das licenciaturas curtas no contexto da expansão do ensino secundário, na década de 1960, e do ensino de 1º grau, a partir de 1971.

Como dito, anteriormente, o expressivo crescimento do ensino secundário esteve atrelado à Teoria do Capital Humano, que atribuiu ao processo educativo um valor imprescindível para o crescimento econômico (Andrade, 2010; Cruz; Ramos; Silva, 2017). Essa teoria, segundo Andrade (2010), ganhou força no contexto de reorganização do capital, pós década de 1960, e defendeu que investimentos em educação, em saúde e treinamentos poderiam melhorar o bem estar dos indivíduos, enriquecer seus conhecimentos, aprimorar suas aptidões e habilidades, tornando-os mais produtivos e, conseqüentemente, poderiam alavancar o crescimento econômico de um país (Andrade, 2010, p. 03).

¹ Governo exercido por militares, no período de 1964 a 1985, foi marcado por repressão e autoritarismo. A partir de 1968, ocorreu a expansão do ensino superior, por intermédio, especialmente da iniciativa privada, criadas por grupos que forneciam o ensino secundário privado e, também, por novos grupos econômicos, que outrora não mantinham relação com essa atividade econômica e a adotaram como uma atividade extra e uma rede de investimentos (Guiraldelli, 2001).

Andrade (2010) ainda pontua que vários países adotaram a perspectiva de incrementar a produtividade e estimular o crescimento econômico, a partir do trabalhador e, com base na Teoria do Capital Humano, passou a conceber a educação escolar como um valor econômico, indispensável para o desenvolvimento. Essa teoria apresentava “uma relação direta entre o grau de educação possuído pelos indivíduos e a positividade dos seus rendimentos pessoais” (Cruz; Ramos; Silva, 2017, p. 1187); sendo assim os investimentos nessa área passaram a ser administrados seguindo a lógica de racionalização de gastos do sistema capitalista.

A disseminação de ideias fundamentadas na supracitada teoria desencadeou uma preocupação em torno da necessidade de expansão acelerada do ensino, uma vez que aumentar o nível de escolarização obrigatório implicaria em maior conhecimento para a população; já que, de acordo com a Teoria do Capital Humano, quanto maior o nível de escolarização de uma população, maior sua produtividade o que, conseqüentemente, impactaria em crescimento econômico.

Importa salientar que a expansão do ensino se dava em busca de atender a duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. Desse modo, a qualificação do corpo docente para atender às exigências de escolarização se tornou indispensável. Além disso, “o ensino das ciências, em todos os níveis educacionais, ocupou um papel preponderante e desencadeou movimentos de transformações curriculares e, conseqüentemente, novas práticas docentes eram requeridas” (Freire, 2017, p. 39).

No Brasil, tendo em vista o desenvolvimento do país e em virtude da ausência de medidas prévias necessárias para suprir a carência de professores qualificados para os níveis de escolarização pós-primário, que se encontrava em expansão, buscaram-se alternativas emergenciais no intuito de minimizar as possíveis deficiências do ensino. Entre essas alternativas, destacaram-se a realização de exames de suficiência e a oferta de cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores, por intermédio dos Centros de Ensino de Ciências, na década de 1960. (Oliveira, 1983; Ferreira, 1983; Freire, 2017)

Ainda na década de 1960, com o propósito de proporcionar formação em nível superior para os professores do nível secundário – já que o nível de escolaridade também era um fator de avaliação do desenvolvimento econômico – buscou-se criar cursos voltados à formação do professor polivalente, as licenciaturas curtas. Vale destacar que, nessa época, já existiam as Faculdades de Filosofia, mas em quantidade ínfima para atender a grande demanda decorrente do contexto de expansão do ensino; por estarem localizadas geograficamente em locais que desfavorecia o acesso de grande parte da população do interior do estado; e pelo fato de que

tais faculdades privilegiavam o desenvolvimento de outras profissões em detrimento da formação docente (Ferreira, 1983; Oliveira, 1983; Santos; Lando, 2023).

De acordo com Cruz, Ramos e Silva (2017) o termo polivalente foi apresentado, inicialmente, pelo conselheiro Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação em indicações que buscavam regulamentar a formação docente, no governo militar. As autoras pontuam que, embora boa parte das indicações apresentadas por ele não tenham sido aprovadas, elas foram responsáveis por empreender uma polêmica em torno da formação do docente polivalente.

O que se observa é que a proposição de formar o professor polivalente prevaleceu diante de possíveis argumentações contrárias, já que as licenciaturas curtas foram responsáveis, na década de 1960, pela formação de professores para atuarem no nível ginásial, nas áreas de Ciências Fisicobiológicas e Matemática; em Línguas; e no ensino de História, Geografia e Organização Política e Social (Brasil, 1965); sendo posteriormente, com base na Lei n.º 5.692 de 1971, destinadas à formação de docentes para atuarem nessas áreas, em todo o ensino de 1º grau; ainda que tais cursos tenham sido muito criticados (Oliveira, 1983; Ferreira, 1983).

Esses cursos foram criados com um caráter emergencial para suprir, em um período curto de tempo, a falta de professores habilitados para a docência no nível pós-primário, principalmente, no interior dos estados; além de atenderem a um propósito de reduzir o tempo de preparação intelectual e de criticidade dos formandos, características consideradas obstáculos para a permanência do governo militar no poder (Ferreira, 1983; Oliveira, 1983). A seguir, apresentamos, maiores esclarecimentos a respeito do contexto em que emergiram as licenciaturas curtas em Ciências, no Brasil, e em específico, a de Jequié.

1.3 Formação docente para a docência em Matemática: as licenciaturas curtas em Ciências em questão

De acordo com Valente (2017) e com Bertini, Moraes e Valente (2017), a história da formação docente para o ensino primário e para o secundário, no Brasil, apresenta quais saberes que a constituíram em diferentes momentos. Segundo esses autores, a princípio, os cursos destinados à formação do professor do nível primário e secundário deram enfoque exclusivo em *saberes a ensinar*, ou seja, em conhecimentos oriundos das disciplinas específicas a serem ensinadas; os saberes pedagógicos que constituem os *saberes para ensinar* passaram a incorporar os currículos dos Cursos Normais, responsáveis pela formação do professor primário, nas últimas décadas do século XIX.

No entanto, a introdução de tais saberes em cursos de formação de professores para atuarem no secundário, só ocorreu a partir da Reforma implementada pelo professor e diretor Euclides Roxo², no Colégio Pedro II³, no final da década de 1920, a qual veio, posteriormente, estender-se para todo o país, por intermédio da Reforma de Francisco Campos⁴, que vigorou no período de 1931 a 1942.

As proposições de Roxo para a reforma no Colégio Pedro II e, posteriormente, para a Reforma Francisco Campos foram condizentes com as propostas de modernização do ensino de matemática no nível secundário, disseminadas pelo Primeiro Movimento Internacional de Modernização do Ensino da Matemática que, por intermédio do IMUK (Internationale Mathematische Unterrichtskommission), em conformidade com as ideias de Felix Klein, segundo Pitombeira de Carvalho (2004), defendia a perspectiva de iniciar o ensino de matemática sempre pela intuição viva e concreta; procurar aliviar o estudante de sobrecarga de estudos; promover um ensino de matemática considerando suas aplicações às ciências físicas e naturais, bem como à técnica e finalidades que se propõem para a escola.

Nesse sentido, de acordo com Pitombeira de Carvalho (2004), mudanças no ensino de matemática deveriam contemplar: o ensino de Matemática concebida como disciplina que agrega a Álgebra, Aritmética e a Geometria, a qual deveria incluir a Trigonometria; a introdução precoce do ensino de noções de função e de noções de coordenadas e de geometria analítica; afastamento da didática inflexível de Euclides, a fim de tornar passível de compreensão o caráter geral da geometria; introduzir o ensino de noções de cálculo diferencial e cálculo integral, a partir da intuição; promover maior desenvolvimento do ensino do desenho projetivo e da geometria elementar; introduzir o uso de recursos de laboratório e do método histórico.

De acordo com Valente (2017) a nova perspectiva, presente na Reforma implantada por Euclides Roxo, representou uma mudança passageira, após o período de vigência da reforma,

² Foi um aluno de destaque do Colégio Pedro II, formou-se em engenharia, em 1916, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro; tornou-se professor substituto de Aritmética do Colégio Pedro II, em 1915, e assumiu a cátedra, em 1923, após falecimento do professor dessa disciplina (Duarte, 2010).

³ Este colégio era considerado um modelo para as demais instituições de ensino do país, que ofertavam o ensino secundário (Duarte, 2010).

⁴ Segundo Duarte (2010), essa reforma foi realizada na década de 1930, pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, no governo provisório de Getúlio Vargas. Francisco Campos convidou Euclides Roxo para participar da comissão responsável pela reforma do ensino, o qual ficou como responsável pelos novos programas para o ensino de Matemática.

houve um retorno à ideia anterior de formar o professor de matemática com enfoque nos saberes a ensinar.

Os saberes para ensinar constituem a especificidade da atuação docente, caracterizam a expertise profissional (Hofstetter; Schneuwly, 2017). Segundo Lima, Freire e Lando (2017), em âmbito nacional, a gênese da formação específica de professores, em nível superior, para atuar na docência de Matemática no nível secundário se constituiu a partir das faculdades de filosofia, criadas na década de 1930, e “somente em 1939, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, a formação pedagógica dos cursos superiores de licenciatura foi contemplada na legislação, com a criação do curso de Didática” (Lando, 2012 p. 102).

No interior de alguns estados brasileiros, essa formação superior foi viabilizada pela implantação de cursos de licenciaturas curtas, ministrados nas denominadas Faculdades de Formação de Professores ou Faculdades de Educação, implantadas a partir da década de 1960 (Ferreira, 1983; Martins, 2022; Santos; Lando, 2023).

A Faculdade de Filosofia da Bahia deu início às suas atividades na década de 1940⁵, no âmbito da formação de professores para a docência em Matemática, essa instituição ofertava o Curso de Bacharelado, com três anos de duração, associado ao de Didática (01 ano de duração); a partir de 1956, a junção dos dois cursos passou a compreender o que se denominou de Licenciatura em Matemática⁶ (Bertani, 2011; Lando, 2012).

As Faculdades de Filosofia concediam – aos concluintes do bacharelado e do Curso de Didática – o diploma de licenciado para o exercício da docência no nível secundário (Bertani, 2011; Lando, 2012). Segundo Ferreira (1983) o desprestígio dado às licenciaturas frente aos cursos de bacharelados pelas FF também foi um dos fatores que favoreceu a implantação das licenciaturas curtas; além disso, a localização geográfica de tais faculdades dificultava o acesso por parte da população do interior, em especial, os que não tinham condições econômicas favoráveis.

⁵ A década de 1940 foi marcada por três acontecimentos importantes: a Reforma Capanema, realizada em 1942 (Guiraldelli, 2001); criação da Faculdade de Filosofia da Bahia (Lando, 2012); e a criação do Curso de Didática, na Faculdade de Filosofia da Bahia, que teve início em janeiro de 1946 e foi reconhecido em 1947 (Bertani, 2011).

⁶ Desde o Decreto lei n. 9.092, de 26 de março de 1946, já havia sido normatizada a ampliação para quatro anos a duração dos cursos de bacharelado ou de licenciatura. Nos três primeiros anos, haveria um currículo fixo, ao passo que “no quarto ano de curso os alunos optarão por duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela faculdade”, para o curso de licenciatura o parágrafo 1º do art. 4º previa: “Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (Brasil, 1946).

Curi (2000) aponta que o desinteresse dos jovens por cursos de formação de professores para o ensino secundário, em São Paulo, foi constatado desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP); contudo, isso não impediu a proliferação de cursos com essa perspectiva em todo o Brasil, devido ao baixo custo e ao crescimento da demanda, pois o aumento significativo do número de ofertas de vagas nesse nível de ensino crescia desde a década de 1930, triplicando na década de 1950, no contexto de expansão da escolarização.

Nesse contexto, a partir de 1946, os exames de suficiência também passaram a contribuir com o processo de formação e recrutamento de professores de Matemática para o nível ginásial, (Brasil, 1964). Esses exames de suficiência foram criados como medida de emergência no intuito de garantir o quantitativo necessário de professores para o nível secundário. Contudo, percebia-se a necessidade de angariar, para além da quantidade, aspectos qualitativos ao processo educativo (Andrade, 2010; Santos; Lando, 2023), pois alguns modelos de Teoria do Capital Humano como o de Nakabashi e Salvato, segundo Andrade (2010), defendia que além da quantidade, a qualidade também se configurava em fator de análise do desenvolvimento educacional e econômico, o que repercutia nas decisões governamentais referentes ao processo educacional que buscava investir em formação de professores para alcançar a qualidade desejada, a qual estava atrelada aos princípios de racionalidade econômica.

A Indicação sem número de 1964 – elaborada pelo conselheiro Newton Sucupira e aprovada em 09 de outubro do citado ano – que discute sobre o exame de suficiência e a formação do professor polivalente para o nível ginásial, afirmava que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, tais exames passaram a ser responsabilidade das FF, e a partir daí já não se percebeu a mesma eficácia. Tal apreciação avaliativa se dá a partir de uma comparação do período que se estende desde o ano da sua criação, em 1946, ao período de 1956 a 1960, em que esteve sob a responsabilidade da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). Ou seja, essa deficiência no processo de aplicação desses exames acarretou maiores problemas com relação ao suprimento da demanda de professores para o nível pós-primário.

Segundo a indicação sem número de 1964, os exames de suficiência praticamente deixaram de ser aplicados após a LDB de 1961; a proposição de criação de Cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências não implicaria em extinção de tais exames, uma vez que a indicação propôs uma reunião com a Diretoria de Ensino das Faculdades de Filosofia para providenciar a realização desses exames; e também a oferta de um curso intensivo de um a dois

semestres por intermédio de convênio com as FF e a criação de centros de treinamento para preparar os candidatos aos exames, em regiões consideradas mais necessitadas.

A Indicação sem número de 1964 apresentou a formação de professores polivalentes como alternativa para resolver o problema da falta de docentes para o ensino ginásial, o que caracterizaria o objetivo das licenciaturas curtas no contexto de expansão da escolarização. Para justificar sua proposição, Newton Sucupira, apresenta, inicialmente, aspectos do contexto da época, informando que:

Na década de 1953-1962 houve crescimento de mais de 100%, e se as metas do Plano Nacional de Educação, relativas ao ensino médio fossem integralmente atingidas até 1970 teríamos um índice de escolaridade que importaria em verdadeira explosão educacional. Sobretudo se levarmos em conta que não temos, ainda, na escola 15% da população em idade escolar correspondente. Mas, mesmo que essas metas não venham a ser alcançadas no prazo previsto, não resta dúvida que nosso sistema de ensino médio continuará em acentuada expansão [...], contudo, não se fará no ritmo desejado ou será menos entavada se não produzirmos professores em quantidade suficiente para assegurar o aumento de escolarização programado. (Brasil, 1964).

Assim, com base na expansão da escolarização e nas dificuldades apontadas com relação aos exames de suficiência, Sucupira salienta a importância da implantação de cursos superiores que promovam formação docente em um tempo exíguo.

Segundo Cruz, Ramos e Silva (2017), a polivalência foi adotada por entendê-la como possibilidade de racionalização dos recursos econômicos para atingir objetivos de crescimento do capital humano e suprir uma carência de professores para o nível ginásial que era acentuada, especialmente, na área de Matemática e Ciências, no contexto de expansão da escolarização das massas e de influências externas na escolarização brasileira⁷. A redução no tempo de formação em nível superior deveu-se também ao objetivo de diminuir as possibilidades de preparação intelectual e crítica dos estudantes, no contexto de cerceamento ideológico do período militar (Bispo, 2000).

O Parecer n.º 81 de 1965, fundamentando-se nas argumentações da Indicação s/n de 1964, aprovou a criação de três Licenciaturas Curtas, nas áreas de: Letras; História, Geografia e Organização Política e Social; e Ciências Físico-biológicas e Matemática. Entre esses cursos, o referido Parecer destacou a importância da Licenciatura Curta em Ciências, por considerar relevante o campo da iniciação às Ciências, diante do contexto de desenvolvimento científico, bem como por suas contribuições para o desenvolvimento tecnológico e econômico da época,

⁷ O apêndice A apresenta algumas considerações a respeito de tais influências, por meio de jornais da época.

que se materializariam por meio do ensino de disciplinas consideradas necessárias à formação dos estudantes.

De acordo com Lima, Freire e Lando (2017, p. 01)⁸ até o final da década de 1960, na Bahia, só havia formação em nível superior para a docência em Matemática no ensino secundário na Faculdade de Filosofia da Bahia⁹. Santos e Lando (2023) afirmam que, em Jequié, nessa época, os professores recebiam autorização para atuar em séries posteriores ao ensino primário após comprovação de realização de formação ofertada pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), pois o curso ofertado pela Faculdade de Filosofia da Bahia ficava longe, na capital do estado, e aquém das possibilidades da maior parte dos estudantes de Jequié.

Essa realidade veio a se modificar com o processo de interiorização do ensino superior no estado baiano, no final da década de 1960, por intermédio da criação de Faculdades que se destinaram a ofertar cursos de licenciaturas curtas em cidades mais desenvolvidas, considerando-se as demandas econômicas e socioeducacionais da época¹⁰. A expansão dessas licenciaturas se deu, especialmente, por intermédio de instituições privadas. A finalidade de tais cursos era formar o professor polivalente para a docência de matemática e de outras disciplinas no ensino de grau médio¹¹, em período curto de tempo em consonância com os princípios da racionalização do capital (Chapani, 2012; Ferreira, 1983; Santos; Lando, 2023).

Segundo Zanetic e Soares (1980) a partir de 1965 as licenciaturas curtas foram implantadas na rede particular e, em 1974, o Conselho Federal de Educação determinou a implantação das licenciaturas curtas em Ciências nas universidades estaduais e federais. Segundo os citados autores, essas licenciaturas foram muito criticadas, especialmente após a

⁸ Essas autoras afirmam que o Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (PROTAP), desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o Centro de Ensino de Ciências da Bahia ofertavam cursos destinados à formação de professores na área de Matemática.

⁹ Para aprofundamento sobre a formação para o ensino de Matemática, ofertada nessa instituição, pode-se recorrer às teses de André Luís Mattedi Dias, intitulada *Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968)*, defendida em 2002 e publicada pela Biblioteca Digital da USP, e de Januária Araújo Bertani, *Formação de Professores de Matemática: Um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968)*, defendida em 2011 e publicada no catálogo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹⁰ Essas demandas são abordadas no primeiro artigo da tese.

¹¹ Essa nomenclatura foi adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. O grau médio abrangia o ginásio e o colegial. Com a Lei 5.692 de 1971 o ensino passou a ser dividido em 1º e 2º graus, sendo o primeiro grau composto pelo antigo primário e ginásio.

promulgação da Resolução n.º 30 de 1974, que se destinou a fixar o mínimo de conteúdos e duração que deveriam ser observados no processo de organização de tais cursos.

De acordo com Zanetic e Soares (1980), a Sociedade Brasileira de Física, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), alguns departamentos da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Federal de Minas Gerais teceram fortes críticas às licenciaturas curtas em Ciências, se opondo à sua institucionalização enquanto modelo de formação docente, em especial pela proposição de formar o professor polivalente (Zanetic; Soares, 1980).

Sobre o processo de expansão das licenciaturas curtas, em âmbito nacional, Silva e Garnica (2018) apontam a predominância desses cursos em detrimento das licenciaturas plenas, “no Sul do estado de Mato Grosso para formar professores de Matemática na década de 1970. Até mesmo os cursos criados como Licenciatura em Matemática haviam sido transformados em cursos de Ciências” (Silva; Garnica, 2018).

Ferreira (1983), explica que o censo de 1970 apresentou uma predominância de cursos superiores na região sudeste, onde se concentrou também o maior número de licenciaturas curtas, e a menor quantidade desses cursos estava na região norte, o que ela associou ao desenvolvimento econômico de cada região. A autora pontua que esses cursos se concentravam no interior dos estados e que 67% do quantitativo total desses cursos, no Brasil, eram ofertados pela iniciativa privada.

O processo de proliferação e reorganização das licenciaturas curtas foi favorecido na legislação pela Reforma universitária e na lei que reorganizou todos os níveis de ensino anteriores ao superior. A Reforma universitária – Lei n.º 5.540 de 1968 – autorizou em seu artigo 23, parágrafo 1º, a oferta de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, de forma que correspondesse “às condições do mercado de trabalho” (Brasil, 1968). As licenciaturas curtas tiveram essa caracterização.

Em 1971, a Lei n.º 5.692 institucionalizou esses cursos, colocando-os como responsáveis pela formação de professores para atuarem na docência das diversas disciplinas, em todo o ensino de 1º grau. Essa lei também estimulou o crescimento da demanda por formação docente, pois aboliu o exame de admissão, proporcionando a integração entre escola elementar e média. Posteriormente foi publicada a Resolução n.º 30 de 1974, a qual destinava-se a apresentar as diretrizes para o ensino nas Licenciaturas Curtas em Ciências.

Segundo Zanetic e Soares (1980), a publicação da Resolução n.º 30 de 1974 provocou polêmicas em torno de suas proposições, especialmente no que diz respeito ao conceito de ciência integrada¹²; ao modelo de formação docente proposto pela citada resolução, que submetia a formação para atuação em nível de segundo grau a obtenção de uma habilitação que somente seria possível após a conclusão da licenciatura curta; e, a imposição legal de que as universidades teriam que se adequar a esse esquema até 1978.

As críticas eram direcionadas, também, ao processo de implantação de tais cursos, que, segundo a Moção aprovada pela Sociedade Brasileira de Física, era feito sem realizar uma análise sobre a real necessidade de cada região do país; apontaram uma contradição entre o discurso de necessidade de docentes especializados diante da expansão do ensino secundário e a percepção da realidade com relação ao quantitativo de escolas para esse nível de ensino; assim como, a significativa quantidade de licenciados que não conseguiam emprego, em algumas cidades, o que seria também contraditório ao discurso que buscava justificar a necessidade de oferta desses cursos. (Zanetic; Soares, 1980).

Apesar das críticas, esses cursos se expandiram em todo o território nacional (Ferreira, 1983). Bispo (2000) e Santos e Lando (2023) apontam diversas iniciativas voltadas para ampliação dos espaços escolares e de matrículas no ensino de 1º grau, nas séries que compreendiam o antigo ginásio. Nesse contexto, o curso de nível superior em Licenciatura Curta em Ciências foi implantado em Jequié, na Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com começo das atividades em 1977¹³ (Brasil, 1977; Santos; Lando, 2023; Vilas Bôas, 2011). Esse momento marcou o início de uma nova realidade na educação dessa cidade, que, até aquele período, não fornecia ensino superior e os professores que ocupavam cargos do ensino ginásial, nesta cidade, em sua maioria não eram licenciados (Barbosa, 2023; Santos e Lando, 2023; Vilas Bôas, 2011).

As licenciaturas curtas representaram, para além de uma medida de emergência, uma preocupação com a qualificação do professor que ensinaria a Matemática, entre outras

¹² De acordo com Zanetic e Soares (1980), o conceito de Ciência integrada surgiu em oposição ao conceito de ciência especializada. Essa nova concepção propõe uma "nova maneira de pesquisar e também de ensinar e aprender, que não se confunde com a simples interdisciplinaridade" (Zanetic; Soares, 1980, p.70). Segundo esses autores, a Ciência integrada, numa perspectiva otimista, busca promover uma compreensão totalizante da natureza. Os autores ainda ressaltam que, no que diz respeito ao ensino integrado, há, apenas, indicações de uma integração de temas, após estes serem pesquisados de forma fragmentada.

¹³ Anexo D apresenta o decreto de autorização de funcionamento. Ele também se encontra disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-79130-1977_36524.html. Acesso em: 15 maio 2022.

disciplinas da área, e se consolidou em diversos estados brasileiros como única alternativa de formação docente, conforme veremos a seguir.

1.4 Investigações científicas sobre Licenciaturas Curtas em Ciências em regiões do Brasil: apontamentos de algumas pesquisas

Atualmente há diversos grupos de pesquisas cadastrados no CNPQ que têm desenvolvido e disseminado resultados de estudos no âmbito da História da Educação Matemática, entre os quais está o Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT Brasil), – presidido pelo Dr. Wagner Rodrigues Valente – que a partir de um trabalho em rede, articulado entre pesquisadores de diversos estados brasileiros, tem contribuído para o crescimento de pesquisas históricas no Brasil sobre o ensino de Matemática e a formação de professores que ensinam saberes matemáticos. Em Jequié, como parte integrante dessa rede, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Matemática (NEPHEMAT)¹⁴, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, também tem desenvolvido pesquisas sob essa perspectiva.

Outro grupo de estudos que tem apresentado muitas contribuições com pesquisas desenvolvidas em História da Educação Matemática é o “Grupo História Oral e Educação Matemática” (GHOEM). Segundo Cury (2011, p. 05) ele é formado por “pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação”, que desenvolvem pesquisas que se caracterizam a partir de duas vertentes: investigações que utilizam depoimentos gravados de pessoas que de alguma forma estão envolvidas com a temática da pesquisa, e que se propõem a mapear historicamente a formação de docentes de Matemática a partir dos atores envolvidos no contexto histórico e, ao mesmo tempo, buscam analisar “o recurso metodológico empregado, a História Oral” (Cury, 2011, p. 05).

Segundo Cury (2011), desde 2000 esse grupo tem produzido e publicado resultados de pesquisas no âmbito da História da Educação e da Educação Matemática com enfoque na formação e atuação de professores de diversas regiões do Brasil.

¹⁴ Sou membro do referido grupo e minha orientadora, Janice Cassia Lando, é uma das líderes. O artigo intitulado *Processo de institucionalização de espaço de estudo e pesquisa: Nephemat* (Lando; Freire; Santos, 2023) apresenta um histórico desse grupo de estudos, com um relatório dos trabalhos desenvolvidos ao longo de sua existência. Esse artigo foi publicado no número temático *Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação matemática na Bahia*, da revista *Com a palavra, o Professor*, no qual poderão ser encontrados outros artigos, escritos com essa finalidade, sobre outros grupos de estudos.

As contribuições dos grupos citados aqui, bem como de outros que atuam nessa perspectiva, são de grande relevância para a disseminação de histórias em torno da especialização de professores para a docência em Matemática e dos cursos criados com a finalidade de proporcionar essa formação. Uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes aponta alguns trabalhos de mestrado e doutorado que abordam os cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências, registradas no Apêndice S.

Ao analisarmos os contextos vivenciados por diferentes cidades, durante o processo de implantação desses cursos, identificamos algumas semelhanças e dissonâncias com o que aconteceu em Jequié. Algumas dessas investigações estão listadas no apêndice S, o qual aponta pesquisas localizadas a partir dos descritores “Licenciatura Curta em Ciências” e “Licenciatura de Ciências”, na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Para além do que as citadas bases de dados identificam, a dissertação de mestrado de autoria de Klilene Lys Silva Bastos intitulada *Do Normal regional às licenciaturas curtas: história e memória da formação de professores em Imperatriz - Ma (1960-1981)*, a qual teve como objetivo geral “constituir uma história da formação de professores em Imperatriz – MA, do Curso Normal Regional às Licenciaturas Curtas, entre 1960 e 1981”, também traz uma abordagem histórica sobre esses cursos, explorando o processo de expansão da escola primária e secundária, ao longo do período de 1950 a 1970.

A supracitada autora destaca os fatores políticos, econômicos e sociais que contribuíram para essa expansão, bem como as implicações legais oriundas de leis e decretos direcionados a esses níveis de ensino; também apresenta uma abordagem histórica panorâmica sobre como se deu a implantação e expansão de cursos de formação de professores na referida cidade, nas décadas de 1960 a 1980, analisando fontes e aspectos históricos que envolvem desde a criação do Curso Normal – incluindo as mudanças que ocorreram nos cursos normais regional e pedagógico para dar lugar ao Curso de Magistérios, em virtude das proposições da Lei n.º 5.692 de 1971 – até a implantação do primeiro curso de nível superior com essa finalidade, a Licenciatura Curta em Ciências.

Bastos (2022) sinaliza que a primeira instituição de ensino superior chegou em Imperatriz-Ma, em 1972, por intermédio do Projeto Rondon¹⁵ da Universidade Federal do

¹⁵ O Projeto Rondon foi estruturado em decorrência da necessidade de recorrer a outras formas de dominação, diante da intensificação da luta estudantil a partir de 1965. Seu objetivo foi promover estágios universitários que viabilizassem a inserção desses estudantes no processo de integração nacional, reprimir a subversão e aproximar

Paraná (UFPR) que implantou um campus avançado nessa cidade, o qual ofertou cursos de treinamentos, de reciclagem, e orientação metodológica e educacional até 1979. Posteriormente a cidade foi contemplada com a oferta de cursos de Licenciaturas Curtas em Letras, Estudos Sociais e Ciências na Faculdade de Educação de Imperatriz (FEI), criada inicialmente, em 1973, como Fundação Universidade de Imperatriz; e Pedagogia e Direito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Assim como ocorreu em Jequié, segundo a citada autora, as licenciaturas curtas foram implantadas, em Imperatriz, em uma instituição de ensino pública e as turmas desses cursos eram compostas, em sua maioria, por estudantes dos cursos Normais e de Magistério (Barros, 2023; Santos; Lando, 2023).

Flávia Martins (2022), em sua investigação de mestrado, ao construir uma história sobre o ensino de Física, ministrado em um curso de Licenciatura Curta em Ciências, pontua que essa licenciatura – diferente da que foi implantada em Jequié – se enquadra dentro do conjunto de cursos ofertados pela rede privada, ofertada nas Faculdades Integradas de Ariquemes, já na década de 1990. Essa cidade fica localizada no estado de Rondônia, região norte do Brasil. O período demonstra que contrariando ao que defendiam os críticos desses cursos, eles continuavam sendo implantados ainda na década de 1990.

Fernando Guedes Cury, em sua tese de doutorado – *Uma História da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins* –, publicada em 2011, apresenta uma história sobre o processo de formação de professores de Matemática, com ênfase no processo de constituição e desenvolvimento dos primeiros cursos, criados com essa finalidade e nas condições de formação e capacitação destes profissionais do período que antecede a criação de tais cursos. Sua pesquisa abrange o período compreendido entre a década de 1980 e o momento da sua realização e teve como principal objetivo “esboçar um quadro acerca da constituição e do desenvolvimento inicial dos primeiros cursos de formação de professores no Estado do Tocantins a partir de documentação pertinente e, principalmente, de depoimentos orais” (Cury, 2011, p. 03).

os universitários do regime político vigente, a partir da disseminação de práticas e valores castrenses de patriotismo, civismo, hierarquia e disciplina. O Projeto Rondon foi estabelecido em caráter permanente, pelo decreto n.º 62.927 de 1968; sofreu uma reforma na década de 1970, quando passou a ser denominado Fundação Projeto Rondon e extinto, em 1989, pela Medida Provisória n.º 28, promulgada como lei n.º 7.732 pelo Senado no mesmo ano. Os estudantes do Projeto estiveram em cidades da Bahia como: Irecê, Barreiras e Paulo Afonso. (Bastos, 2022; Romanelli, 1986; Santos; Mendes, 2005). O Projeto Rondon, também, contribuiu significativamente com a formação profissional de universitários, a partir da oferta de estágios com o objetivo de envolver a juventude no processo de integração nacional. Além disso, contribuiu com a expansão do ensino superior e de mão-de-obra qualificada na área de saúde, no interior do país (Santos; Mendes, 2005).

Cury (2011) apresenta uma caracterização do contexto histórico em que esses cursos foram criados, com enfoque nas movimentações que propiciaram a implantação dos primeiros cursos destinados a formar professores de Matemática no Tocantins. Em sua narrativa, Cury (2011) explica que, no contexto da década de 1970, a cidade de Tocantinópolis (pertencente ao estado de Goiás, na época) foi contemplada com um Centro de Formação de Professores¹⁶.

Segundo Cury (2011) na primeira metade da década de 1980 foram criadas a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano em Porto Nacional e Faculdades de Educação, Ciências e Letras nas cidades de Gurupi e Tocantinópolis, contudo, nenhuma delas destinou-se a formar professores de Matemática; em 1985 foi implantada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Araguaína, a FACILA, que passou a ofertar o Curso de Licenciatura Curta em Ciências, entre outros. Diferente do que ocorreu no contexto baiano, em Tocantins, nesse período não havia um projeto estadual para implantação de tais faculdades embora fosse evidente essa necessidade de investir em formação de professores, o que implicou no enfrentamento de sérios problemas de infraestrutura e falta de professores para ampliar o número de vagas ofertadas.

Cristiane Johann Evangelista (2019) também realizou uma pesquisa histórica sobre formação docente no estado de Rondônia. Essa autora, em sua tese de doutorado, apresenta um mapeamento sobre os percursos formativos de professores leigos que atuavam na docência de Matemática nesse estado, ao longo do período de 1960 a 2007; ao interpretar historicamente esse percurso, indica a emergência e transitoriedade como marcas dessa trajetória em toda a região norte do estado, características provenientes de um contexto assinalado pela carência de professores e urgência na promoção dessa formação para atender às escolas.

Embora Evangelista (2019) não dê enfoque aos cursos de Licenciaturas Curtas em sua pesquisa, mas sim no Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), ela destaca o papel desempenhado por essas licenciaturas, enquanto formadoras

¹⁶ Segundo Cury (2011) esse centro esteve atrelado a um projeto estadual que recebia apoio do governo federal, que tinha o objetivo de criar esses centros para formar professores para o primário. Durante o período de funcionamento do Centro de Tocantinópolis (1971-1991), foram fornecidas: Habilitação em Magistério, formação em nível de 1º grau para professores que não possuíam esse nível de formação e estudos adicionais que eram ministrados durante o período de férias escolares. Até a década de 1980, os professores da região tinham acesso apenas aos cursos ofertados nesse centro e os que eram ministrados pela Cades.

dos primeiros professores licenciados e única alternativa de formação, em diversas partes do Território Federal de Rondônia, durante determinado período.

Segundo a supracitada autora, esse modelo de formação marcou a chegada do ensino superior em Rondônia, em 1972, por intermédio de uma extensão universitária desenvolvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, da cidade de Bauru, estado de São Paulo. Posteriormente, foram ofertadas na capital do estado, ainda na década de 1970, a partir de convênios entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o governo do citado território, com apoio do Projeto Rondon e de convênios entre este governo com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e com a Universidade Federal do Acre. A autora também assinala que após a criação da Universidade Federal de Rondônia, esses cursos também foram ofertados em núcleos dessa instituição, implantados no processo de interiorização do ensino superior.

Both e Baraldi (2019) afirmam que o início da oferta de formação docente em nível superior, bem como, a expansão desse nível de ensino no interior do estado do Mato Grosso ocorreu tardiamente, quando compara-se ao contexto dos estados da região sul e sudeste do Brasil e, podemos assim dizer, quando compara-se ao estado da Bahia.

As supracitadas autoras explicam que a atual Universidade Federal do Mato Grosso foi fundada em 1970, e somente na metade dessa década começou o processo de expansão desse ensino, com enfoque em oferta de formação docente, por intermédio das licenciaturas curtas, implantadas em cidades consideradas polos. Assim, em 1981, foi criado o Centro Pedagógico na cidade de Barra do Garças, o qual ofertou a Licenciatura Plena em Letras e a Licenciatura Curta em Ciências, que funcionou até 1987, sendo esta última, a partir daí convertida em duas licenciaturas plenas em Biologia e Matemática.

Outra pesquisa dedicada a investigar a história da formação docente na região centro-oeste foi a realizada por Carla Regina Mariano da Silva, que analisou a criação dos quatro primeiros cursos destinados à formação docente, implantados em cidades da região sul do Mato Grosso, região que atualmente denomina-se Mato Grosso do Sul; teve como objetivo elaborar narrativas “sobre o movimento de criação e funcionamento dos cursos, em nível de graduação, em sua maioria de curta duração” (Silva, 2015, p. 20).

Assim, segundo Silva (2015), as narrativas que compõem a tese se desenvolvem em torno de cursos de Licenciaturas em Ciências e em Matemática, dos quais três foram criados na década de 1970 e um no início da década de 1980, nas seguintes instituições: Universidade

Estadual de Mato Grosso, atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (federalizada com a criação do estado Mato Grosso do Sul); Faculdade de Filosofia Dom Aquino, atual Universidade Católica Dom Bosco. Silva (2015) aponta algo distinto na cidade de Três Lagoas, onde foi implantada uma Licenciatura em Matemática, em 1970, e, posteriormente, em 1975, transformada em Licenciatura em Ciências, em 1986 voltou a ser Licenciatura em Matemática.

Na região sudeste a pesquisa realizada por Ana Catarina Cantoni Roque com sua tese intitulada *A formação de Professores de Matemática no Curso do Mit/Univale: marginalidade, protagonismo e extinção (1968-2012)*, resultante de uma investigação científica realizada na primeira instituição de ensino superior da cidade Governador Valadares, localizada no estado de Minas Gerais, na qual apresenta a construção de uma história sobre a formação de professores de Matemática, ofertada na Minas Instituto de Tecnologia (MIT), que passou a ser designada, posteriormente, Universidade Vale do Rio Doce.

Roque (2019) ainda afirma que – diferente do que aconteceu em Jequié e semelhante ao que ocorreu na cidade de Três Lagoas-MS – o curso começou como Licenciatura em Matemática, numa instituição particular e depois foi transformado em dois cursos, Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura plena em Matemática, na década de 1970, e nos anos 2000 retornou a Licenciatura em Matemática. Essa autora aponta dois fatores relevantes para a implantação da Licenciatura Curta em Ciências nessa instituição: a rentabilidade que as licenciaturas possibilitavam para a instituição e o anseio de formar matemáticos para a pesquisa científica; sua escrita abrange o período de 1968, ano em que teve ingresso a primeira turma, ao ano 2012, quando se formou o último estudante do curso.

Percebe-se, portanto que, apesar da educação superior ter se expandido a partir do final da década de 1960 no interior da Bahia, em outros estados brasileiros a demora na interiorização desse nível de ensino foi maior ainda, morosidade constatada, inclusive, na criação da primeira universidade na região norte. Por outro lado, a estratégia de escolher uma cidade considerada polo de desenvolvimento para implantação de cursos de licenciaturas curtas parece ter sido algo comum entre os diferentes estados, no contexto das décadas de 1960 a 1980, em que a oferta de tais cursos se constituía como uma possibilidade mais viável política e economicamente, mesmo diante das críticas contrárias.

Percebe-se que na maioria dos trabalhos citados anteriormente, a escrita em torno das licenciaturas curtas em Ciências se deu diante de um estudo mais amplo sobre os processos formativos dos docentes em diferentes cidades. Diferente do que foi proposto pelas pesquisas aqui referenciadas, pretendemos analisar historicamente como se caracterizou a formação

pedagógica, com enfoque para a docência em Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, ofertada na Faculdade de Formação de Professores de Jequié.

Essa formação pedagógica compreende os aspectos sociológicos, políticos, e filosóficos que possibilitam o pensar (o que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Para que? Para quem?) e o fazer docente, ou seja, não diz respeito apenas ao modo como ensinar, ao uso de metodologias e procedimentos para o ensino; assim como Libâneo (2010) e Chervel (1990), a concebemos de forma mais ampla, além das questões didáticas ela se refere também às finalidades propostas, os resultados que se pretendem alcançar, envolve as relações estabelecidas entre educação, sociedade, economia e política, implicam “objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 30).

Entretanto, por se tratar de uma pesquisa histórica, levamos em consideração o que apontavam os documentos que normatizavam a formação pedagógica no período em estudo.

1.5 Questão norteadora e objetivos

Diante dos fatos apontados, formulou-se o seguinte questionamento: Quais as características da formação pedagógica, para a docência em matemática, do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar, a formação pedagógica, para a docência em matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988. Como objetivos específicos propomos:

Quadro 1 – Objetivos específicos da pesquisa

Apresentar uma história da implantação da FFPJ	Artigo 1 – História da implantação do ensino superior em Jequié-BA (1962-1977)
Abordar sobre apropriações no currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988.	Artigo 2 – Formação pedagógica na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988): apropriações das proposições legais.
Apresentar observações e conjecturas sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ministrada em disciplinas de conhecimentos específicos de matemática.	Artigo 3 - O ensino de matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988)

Abordar, historicamente, a implementação da Instrumentação para o Ensino na Licenciatura Curta em Ciências, curso ofertado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié, no período de 1977 a 1988.	Artigo 4 – A Instrumentação para o Ensino na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié: uma nova proposta para a formação do docente de matemática (1977-1988)
Interpretar historicamente o ensino das disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e da Metodologia para o Ensino de Ciências, ministradas no curso de Licenciatura Curta em Ciências, em Jequié, no período de 1977 a 1988.	Artigo 5 – Metodologia para o Ensino de matemática na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié
Apresentar uma escrita histórica a partir de uma análise sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado, realizado na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988	Artigo 6 – Estágio Supervisionado na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988): apontamentos históricos

1.6 Relevância da pesquisa

Esta pesquisa está circunscrita no âmbito da História da Educação, História da Formação docente, História das disciplinas escolares e História da Educação Matemática, logo, visa contribuir com a disseminação do conhecimento histórico nessas áreas.

Ao iniciar nossa investigação realizamos uma pesquisa no google acadêmico, com os descritores “Licenciatura Curta em Ciências” AND “Jequié”, no intuito de conhecer quais pesquisas foram realizadas sobre o Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, o que nos indicou algumas publicações científicas que citam esse curso, mas somente os artigos de Bertani, Gomes e Santana (2017) e Daise Chapani (2012) apresentam aspectos históricos do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

O artigo de autoria de Bertani, Gomes e Santana, intitulado *O curso de Ciências e a formação docente de Matemática em Jequié-Ba: os registros dos diários dos professores, as memórias das alunas e os cadernos (1977-1980)*, publicado na Revista de História da Educação matemática (HISTEMAT), em 2017, trata-se de uma escrita histórica sobre o ensino de conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos matemáticos, direcionados à formação dos estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Ciências de Jequié, com um enfoque sobre os conhecimentos matemáticos.

As supracitadas autoras apresentam alguns dos fatores que contribuíram para a implantação dos cursos de licenciaturas curtas no Brasil. Ao caracterizarem os citados cursos, no âmbito da Bahia, recorrem à análise realizada por Chapani (2012), a qual associa a criação dos cursos de Licenciatura Curta a uma mobilização do estado da Bahia em prol da criação de Instituições de Ensino Superior (IES) no interior do estado, com o objetivo de preparar

professores para o magistério secundário, incentivar a pesquisa científica e expandir a cultura universitária.

O texto de Chapani (2012), intitulado *A formação de Professores na gênese do sistema estadual de ensino superior na Bahia*, publicado em 2012 na Revista Brasileira de História da Educação, apresenta uma abordagem histórica sobre a origem das instituições de ensino superior públicas no estado da Bahia; remonta à origem de tais instituições nas décadas de 1960 e 1970 para discutir sobre o papel desempenhado por tais instituições na formação docente. Nesse sentido, aponta as Faculdades de Formação de Professores como uma possibilidade para a democratização do ensino superior no interior do estado, sem, contudo, deixar de pontuar críticas aos cursos ofertados em tais instituições.

Desse modo, Chapani (2012), com base em Oliveira (1983), caracteriza as licenciaturas curtas como cursos aligeirados, com professores pouco qualificados, estrutura inadequada, currículo deficitário e sem integração entre as disciplinas ministradas, distanciamento entre teoria e prática e entre o que se aprendia no curso e o que se ensinava nas escolas, entre outros pontos negativos assinalados no referido texto. Salientamos que a citada autora não dá enfoque à formação pedagógica relacionada ao ensino de matemática, ofertada aos estudantes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, conforme pretendemos.

Embora não esteja disponível na internet, Maria das Graças Silva Bispo (2000) realizou uma pesquisa sobre a trajetória da UESB com o objetivo de reconstruir a identidade e memória do campus de Jequié, a partir das representações sociais dos atores – gestores, professores, servidores técnicos administrativos e alunos – envolvidos em sua trajetória de existência. Essa autora não faz nenhuma menção à formação pedagógica ofertada no curso de Licenciatura Curta em Ciências, tendo em vista o ensino de Matemática.

Com base em tais informações e por considerarmos a importância da constituição de uma história sobre a formação de professores para o ensino de matemática – especialmente no âmbito da Bahia – é que nos propusemos a realizar esta investigação histórica sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada aos discentes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Essa pesquisa atende também ao propósito de contribuir com a construção da memória do ensino de matemática na cidade em que resido há mais de 20 anos e onde trabalho na área de educação, há mais de 15 anos.

Os estudos, anteriormente mencionados, não discutem a questão que propomos, com exceção do artigo de Bertani, Gomes e Santana (2017) que aborda sobre a formação matemática

da primeira turma do referido curso, com uma abordagem que apontam elementos da formação pedagógica, mas o enfoque se dá sobre os conhecimentos específicos de Matemática. Para além de uma história sobre a primeira turma, nossa pretensão foi investigar a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada a todas as turmas que antecederam o ano em que o vestibular passou a selecionar os estudantes para as habilitações (Química e Biologia), ou seja, um objeto de estudo não contemplado nas produções realizadas até o momento presente.

Além disso, acreditamos que a produção do conhecimento histórico não se esgota em uma única pesquisa, já que além das fontes utilizadas por alguns dos pesquisadores citados, há outros indícios históricos a respeito da temática pesquisada e, sendo assim, é possível suscitar outras questões e interpretações. Com essa compreensão ressaltamos que determinadas fontes podem propiciar olhares e interpretações distintas, considerando a problemática proposta (Prost, 2008). Desse modo, o fato de existirem pesquisas publicadas sobre a instituição que se constitui em lócus de nossa pesquisa não implica dizer que histórias relacionadas à Formação Pedagógica para a docência em Matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié já tenham sido exauridas, que não haveria possibilidades para novas conjecturas e interpretações.

Diante do exposto, esta investigação apresenta sua relevância por viabilizar a disseminação de conhecimentos acerca de uma temática pouco explorada e nos possibilitar compreender as propostas, concepções em torno do processo de formação do docente de Matemática; assinalar os saberes que configuraram a formação e a prática do professor polivalente que atuaria na docência dessa disciplina; as peculiaridades do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié; também pode proporcionar repercussões na contemporaneidade, conforme apontado anteriormente, com base em Vidal (2014); apontar aspectos históricos que até o momento não foram mencionados em outras pesquisas; além de possibilitar uma construção e preservação da memória educacional dessa cidade.

1.7 Pressupostos teórico-metodológicos

Esta pesquisa se fundamenta na História cultural, na perspectiva desenvolvida por Chartier (2002); fazemos uso de entrevistas realizadas sob a ótica da História oral temática segundo propõe Meihy e Holanda (2020), além das pesquisas bibliográfica e documental. Nos fundamentamos também nos conceitos de Currículo, segundo Goodson (1995); História das

disciplinas escolares de André Chervel (1990); cultura escolar de acordo com Viñao Frago (2007); e em saberes a ensinar e saberes para ensinar de Hofstetter e Schneuwly (2017).

A História Cultural possibilita “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16-17), por intermédio de uma investigação que utiliza diversas fontes em diálogo com variadas áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, entre outros) para compor uma escrita, resultante de uma análise sobre os processos de apropriação e práticas culturais que estão relacionadas às representações sociais. A história cultural dá voz não apenas aos líderes políticos, militares e intelectuais, pessoas das classes mais privilegiadas, mas também a personagens históricos invisibilizados, silenciados e/ou marginalizados. Além disso, ela busca compreender as tensões entre os discursos normativos – expressos em leis, regulamentos e diretrizes oficiais – e o que se efetiva no cotidiano, nas singularidades locais, nas práticas culturais de determinados grupos (Burke, 1991; Chartier, 1991).

Para compreender como se produzem as diferentes leituras do mundo, Chartier (2011) expõe o diálogo existente entre representações sociais, práticas culturais e modos de apropriações. Ao apresentar o conceito de representação, Chartier (2011) recorre aos conceitos de Dicionários. Com base em tais estudos, ele esclarece que representação remete à ideia da imagem de algo ausente (coisa, pessoa), ou seja, representar é tornar presente a partir da exibição de uma imagem, objeto, pintura, escritos ou algo que evoque o ausente e permite que as pessoas venham a conhecer ou recordar aquilo ou aquele(a) que é representado(a).

Segundo Chartier (2011), a representação pode ser de algo ou alguém que já existiu ou que não pode estar presente; mas pode ser também de algo que existe somente na imaginação, como é o caso da valoração que damos a determinados comportamentos e sujeitos sociais. Para o citado autor, as representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17). É por intermédio da representação que se pode decifrar o invisível, o ser ausente e, podemos assim dizer o passado; pois ela nos possibilita o acesso a uma imagem, uma figura criada a partir dos processos de apropriações e práticas culturais. Para Chartier, 2011, p. 16)

[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares.

Segundo o supracitado autor, para compreender as práticas se faz necessário identificar as representações, pois elas produzem as práticas culturais e vice-versa; ambas se constituem a partir das percepções do social. A esse respeito, Chartier (2002) ressalta que as percepções do social não são neutras, elas revelam como as representações se instituem em um contexto permeado pelas relações de poder e de dominação, bem como, as possibilidades de desvios, resistências e novas configurações diante do que está posto.

Para exemplificar esse conceito, Chartier (2002) cita o exemplo de um texto espanhol, cujo autor no prólogo de uma das edições questiona o fato de sua obra ter sido entendida, apreciada e utilizada de modos tão distintos, desde a sua primeira publicação. Para Chartier está claro, isso ocorreu porque apesar de as representações e práticas culturais estarem imbricadas, se complementarem, as representações influenciam as práticas, mas não as determinam.

Chartier (2002) ainda pontua que embora os produtores, comentadores e editores de textos imaginem que seus leitores darão um sentido único, uma compreensão adequada e coerente ao que propõem com textos que produzem, não se pode desconsiderar que a leitura está imersa em um contexto em que há uma relação entre “a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (Chartier, 2002, p. 123).

Assim, para o supracitado autor, embora um determinado gênero literário represente um dado lugar, um determinado espaço e o público que o lê, devido as apropriações e práticas de leituras que as pessoas realizam em um contexto de representações, isso não significa que todas as pessoas daquela época e espaço se envolverão com esse tipo de leitura ou que todos irão fazer o mesmo uso e apreciação. Existe uma pluralidade de condicionamentos, aptidões e expectativas de um público que lê um determinado texto, logo as interpretações e usos serão diferenciados, as apropriações são distintas.

A noção de apropriação, segundo Chartier (2002), não se concentra nas exclusões, mas nas diferenças nos usos partilhados, em consonância com a perspectiva de Pierre Bourdieu. Ela se conecta ao entendimento de que as configurações textuais exigem uma ruptura com a ideia de um sujeito universal, pois as interpretações se dão em um contexto de construção de sentidos, em que, de um lado, está o sujeito com suas competências específicas de leitura e, de outro lado, estão os textos, escritos em dispositivos que possuem uma relevância no processo de decifração do que está escrito. Assim, as apropriações configuram-se como esquemas de percepção e juízo, que constituem as matrizes das maneiras de dizer, agir e compreender o mundo (Chartier, 2011, p. 16).

Chartier (2002) também destaca a questão da subjetividade e da repercussão das representações no processo de apreensão da realidade; afirma, portanto, que as relações de poder não extinguem as possibilidades que os sujeitos possuem para resistir, se opor, desviar-se do que foi posto, negociar em um contexto em que se busca impor normas e regras tendo em vista um objetivo. Desse modo, as representações são construídas em um campo de disputas de poder e os sujeitos concebidos como produtores e receptores de uma cultura, a qual é permeada por práticas instituídas a partir das representações, que são influenciadas por motivações e finalidades econômicas, políticas e sociais.

Chartier (2002, p. 23) afirma que além de estar relacionada à questão da mentalidade, a representação oportuniza a articulação de três formas de relações com o mundo social são elas: “o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, [...] as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, [...] as formas institucionalizadas e objetivadas [...]” ou seja, se faz necessário um rompimento com o conceito de sujeito universal e abstrato, partindo do pressuposto que as práticas dos sujeitos sociais são construídas em um contexto de contradições de diversos grupos sociais, tais práticas visam fazer reconhecer uma identidade social, que implica numa forma própria de estar no mundo, mas, ao mesmo tempo, são influenciadas pelas representações coletivas existentes, que marcam e perpetuam a existência de um grupo, classe ou comunidade no mundo.

As noções de representação, apropriação e prática cultural discutidas anteriormente iluminam o caráter dinâmico da cultura escolar. Para aprofundar essa análise, é imprescindível introduzir o conceito de currículo, que se constitui como uma das expressões mais significativas da cultura escolar, evidenciando escolhas, rotinas e prescrições que regulam o ensino, em especial, por se tratar de uma pesquisa histórica sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática, ofertada aos discentes da FFPJ, consideramos pertinente discutir o currículo dessa instituição, com um enfoque no aspecto pedagógico. Para tanto, recorreremos ao conceito desenvolvido por Ivor Goodson (1995), e assim como este autor, defendemos que a História do currículo se vincula à História da educação e à História do desenvolvimento do conhecimento; no caso desta tese, especificamente, nos referimos ao conhecimento pedagógico para o ensino de matemática.

De acordo com Goodson (1995) a etimologia da palavra currículo apresenta uma contradição com relação ao seu real significado, pois o termo vem do latim que significa correr, faz referência a curso ou carro de corrida, assim pode ser entendido como um

caminho a ser seguido, o que leva a um entendimento numa perspectiva tradicional deste termo, no qual são dados plenos poderes ao currículo escrito e prescrito.

Para Goodson (1995), o currículo escrito e o currículo como prescrição configuram o nível pré-ativo. O currículo escrito apresenta aspirações e intenções que se pretendem alcançar e, portanto, servem de parâmetros para a avaliação das práticas curriculares; o currículo enquanto prescrição se refere ao seu entendimento enquanto caminho a ser seguido em um determinado percurso formativo. Ambos os modos de conceber o currículo desconsideram as vivências, as práticas curriculares, as quais podem apresentar tensões e conflitos com o que está posto, negligenciam o contexto e a construção social que permeiam a constituição do currículo, no âmbito escolar.

Goodson (1995) apresenta o currículo como produzido em um contexto de conflito social; inicia sua abordagem com a apresentação de uma perspectiva de currículo pré-ativo, o qual é concebido como limitado a um conhecimento estruturado, previamente definido, externo ao conhecedor que irá dominá-lo. Em oposição a esse pensamento, Goodson (1995) aborda o conceito de currículo como fato (como um documento oficial) e como prática (como algo vivido e interpretado pelos professores), salienta a importância de não negligenciarmos que são pessoas que colocam em prática o que está escrito; o currículo compreende também uma realidade social, historicamente construída, que expressa relações de produção particulares entre pessoas. Por outro lado, o autor enfatiza que não se pode reduzir essa realidade social às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, desvalorizando a história da gênese e desenvolvimento desse conceito.

Segundo Ivor Goodson (1995) a palavra currículo expressa um potencial de exumação, pois possibilita análises, estudos e avaliações; também declara a relevância do currículo escrito, nesse sentido ressalta que os conflitos que o envolvem têm um significado simbólico e prático, as práticas curriculares são avaliadas a partir das normas estabelecidas e a alocação de recursos financeiros está vinculada a tais normas que estabelecem critérios do currículo.

Para Goodson (1995) uma compreensão sobre currículo deve perpassar por um estudo sobre o processo de sua produção, tradução para uso, as formas de negociação, reprodução, criação e recriação. Ele (1995) defende que o currículo é uma construção social, onde as pretensões práticas estão vinculadas a um currículo escrito, sendo assim, salienta a importância de estudar os parâmetros anteriores à prática, conhecer os conflitos existentes em torno da definição do currículo pré-ativo, a fim de desvelar os interesses e as influências que atuam neste

nível, sem desprezar a importância da prática e os possíveis conflitos que esta pode apresentar com relação ao que defende o currículo escrito.

Sem destoar do que defende Goodson, André Chervel (1990) concebe a disciplina escolar como uma produção cultural da escola, e não como transmissora de uma vulgarização dos conhecimentos científicos; ela envolve um conjunto cultural composto de conteúdos e métodos, as finalidades propostas e resultados produzidos a partir de seu ensino; é organizada ao longo da história e utilizada como forma de mediar a formação de um determinado grupo de estudantes, abrangendo ideais que se relacionam com a cultura da sociedade global.

Chervel (1990) explica que o termo disciplina escolar designou, até o fim do século XIX, o processo de vigilância da conduta humana e repressão de comportamentos considerados inadequados e contrários ao que defendia a ordem vigente. Até esse período, os dicionários não apresentavam o termo disciplina com indicativo de qualquer referência a conteúdos escolares e/ou formas de ensinar, finalidades propostas etc.

De acordo com Chervel (1990), os textos oficiais revelavam a necessidade da utilização de um termo genérico, já que apontavam várias expressões – partes do ensino, matérias do ensino, objetos, ramos – para algo comum. Até o seu desaparecimento no final do século XIX, o termo faculdade era utilizado com esse sentido, desde o século XVIII. É após a primeira guerra mundial que o termo disciplina passa a designar “uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino [...]” (Chervel, 1990, p. 180).

Chervel (1990) ainda afirma que o estudo das disciplinas escolares deve contemplar uma interpretação tanto da história da organização de seus conteúdos e métodos, como da aculturação no contexto escolar, das finalidades a que se propunha e os resultados que produziram. Nessa perspectiva, sinaliza a importância dos saberes pedagógicos no estudo das disciplinas. Segundo o autor, “excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos” (Chervel, 1990, p. 182).

A respeito das finalidades, Chervel (1990) também aborda sobre as diferenças entre finalidades de objetivos e finalidades reais, distinção a que deve estar atento o historiador, pois, segundo ele, os primeiros, relacionados aos propósitos legais e intenções declaradas de uma disciplina, podem não coincidirem com os últimos, que se referem às práticas reais, que se materializam em resultados, os quais podem não ser os esperados.

Para Chervel (1990) há uma diferença entre o que se ensina no nível superior e o que se ensina no período que antecede esse nível de ensino (antigos primário e secundário), pois cabe

às escolas a criação das disciplinas escolares, enquanto que o ensino superior tem o objetivo de levar seus alunos a estudarem e se apropriarem do conhecimento científico, sem exigências com relação à didática do professor universitário para que facilite o processo de aprendizagem, contexto em que as disciplinas acadêmicas apresentam conteúdos invariantes. Entretanto, esse autor destaca que essa diferença não leva em consideração a secundarização do ensino superior, processo que dá ao ensino superior características do secundário.

Diante do exposto por Chervel (1990) consideramos pertinente o uso do conceito disciplina escolar segundo suas proposições, por considerar que as licenciaturas curtas em Ciências, embora fossem do nível superior, se constituíam em cursos com um foco mais amplo (Ensino de Ciências e Matemática), diferente da especialização que se propunha em outros cursos universitários, no período em estudo; a proposta dessas licenciaturas foi formar o professor polivalente, ou seja, tinha um caráter profissional¹⁷, que dava maior importância à preparação dos estudantes para o mercado do trabalho, em detrimento do estímulo à produção da pesquisa científica e desenvolvimento da reflexão crítica (Bispo, 2000; Chapani, 2012; Santos; Lando, 2023).

O ensino abordado nas universidades se diferencia do que é ministrado nas escolas, entretanto, alguns estudiosos apontam para o processo de secundarização do ensino superior. Nesse sentido, consideramos pertinente trazer a luz a discussão realizada por Hébrard (2007), que ao caracterizar a escola primária e os colégios da França argumenta que “a articulação (ou o antagonismo) entre lição e exercício – como entre transmissão de saberes e competências – questiona tão fortemente a escola, que as fronteiras entre primeiro e segundo graus e entre escola e colégio se tornaram vagas,” (Hébrard, 2007, p.12) o que possibilita a pensar em um processo de primarização do colégio, como também em uma secundarização da escola.

Hébrard (2007) apresenta as atividades que são peculiares ao ensino ministrados nos colégios¹⁸, liceus, universidades e na escola primária. No que diz respeito à universidade, segundo este autor, a pedagogia da lição tomou lugar das aulas estritamente orais, a partir do

¹⁷ Lei n.º 5.692 de 1971 atribuiu ao Ensino de 2º grau, cujas séries compunham os últimos anos do ensino secundário, o caráter de ensino profissionalizante; estabeleceu “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (Brasil, 1971).

¹⁸ Hébrard (2007) esclarece que, na França, os colégios se estabeleceram, inicialmente (entre o final do século XIII e o XIV), como internatos fundados para abrigarem estudantes pobres, matriculados em universidades, os quais deveriam viver segundo os preceitos de ordens religiosas. Posteriormente, na Renascença (período entre os séculos XIV e XVI) passaram a se constituírem como concorrentes das universidades, devido à estruturação do ensino nesses estabelecimentos.

século XIV, assim o docente ditava a aula e os estudantes anotavam, atentamente, os pontos considerados importantes, havia uma preocupação em dizer o que fazer, mas não em demonstrar a partir de exercícios; diferente do que acontecia nos colégios, em que havia a prática da lição em sala de aula, apresentada pelo professor e os exercícios, durante o período de estudos dos alunos, com ou sem ajuda de alguém, ou seja, ocorria em tempos distintos, segundo os preceitos do *Ratio Studiorum*.

Hébrard (2007) considera que, a partir do século XIX, o ensino superior começa a se “secundarizar” quando assume práticas semelhantes às do ensino secundário — ou seja, passa a misturar transmissões mediadas com exercícios, perde o caráter direto e puro do saber.

Diante do exposto por Hébrard (2007) e Chervel (1990) e por considerar a influência francesa¹⁹ na institucionalização do ensino superior no Brasil, bem como por ponderar que as fontes dessa pesquisa indicam a presença de prática de exercícios em diversas disciplinas do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié; uma preocupação por parte de docentes com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao ponto de alguns professores modificarem sua didática no intuito de possibilitar essa aprendizagem; e que a legislação relacionada a esse curso apresentava elementos que coadunam com os objetivos do ensino secundário, interpretamos que havia nesse curso um processo de secundarização.

Desse modo, a partir de uma análise sobre as fontes fica perceptível que essa secundarização da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié se dava a partir da reforma educativa que buscou implantar esse curso em todo o Brasil e a partir de elementos que caracterizaram a cultura escolar da instituição.

Viñao Frago (2007), apoiado em outros autores²⁰, afirma que reforma educativa é um termo que nos remete a mudanças, mas isso não significa dizer que elas são sempre significativas e/ou benéficas para o sistema educacional, pois as reformas podem ocorrer em um movimento oscilante de avanços e retrocessos, sem alterar o que de fato acontece nas

¹⁹ Boaventura (2009) aponta a influência francesa na constituição da universidade brasileira. Segundo esse autor, essa influência se evidencia, principalmente, na criação de faculdades isoladas segundo o modelo napoleônico, além disso, cita o exemplo da Universidade de São Paulo que contou com professores franceses no início de sua trajetória, quando fundada por Armando de Oliveira. Essa influência não se deu apenas na origem, mas perdurou nas décadas que compreendem o período temporal dessa pesquisa de doutorado (décadas de 1970 e 1980), a esse respeito, o citado autor relata experiências de formação proporcionadas aos professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a partir de uma parceria com a Universidade de Québec, parceria que teve também papel relevante no processo de criação da UNEB.

²⁰ O autor se fundamentou em teóricos como: Campbell (1982), Escudero (1994), Fullan (1994), Gimeno (1992, 1994, 1996), Goodman (1995), Rodríguez Diéguez (2001), Sirotnik (1994), entre outros.

instituições de ensino. Elas até podem apresentar boas intenções, mas não serem efetivadas na prática ou se constituírem em um elemento de distração utilizado para esconder a ausência de uma política de melhorias efetivas; podem, inclusive, ocultar uma política de exclusão cultural, econômica e social.

Para Viñao Frago (2007) a cultura escolar não se configura enquanto consequência ou enquanto produto do sistema educativo, sua existência está relacionada à gênese da escola enquanto estabelecimento de educação. Entretanto,

A formação dos sistemas educativos: a) reforçou as relações dessa cultura com os níveis educativos articulados, o processo de profissionalização docente e a formação dos códigos disciplinares das matérias dadas; b) colocou a questão da nem sempre harmonizada relação da mesma com as reformas estruturais e curriculares levadas a cabo pelos poderes políticos; c) sistematizou e estandardizou aspectos curriculares e organizativos como, entre outros, as noções de curso, grau, etapa, ciclo ou nível e, com elas, a segmentação temporal do currículo e os exames de promoção ou passagem (Viñao Frago, 2007, p. 83).

A efetivação de proposições de reformas curriculares depende do modo como essa cultura escolar adapta e incorpora o que é proposto, sabe-se que essa cultura intervém diretamente nos processos de profissionalização docente e configuração das disciplinas escolares; contudo, algumas questões postas pelo sistema de ensino possuem maior influência e autonomia para se estabelecerem enquanto normas, como, por exemplo, as configurações de um curso, divisão de turmas, níveis de ensino, entre outras questões. Assim, a cultura escolar é permeada por características como: continuidade, estabilização, institucionalização e relativa autonomia que lhes possibilita sobreviver às sucessivas reformas, ao longo do tempo, como um sedimento arqueológico que é possível encontrá-lo a partir de escavação e estudá-lo.

Entre os aspectos mais visíveis que configuram a cultura escolar, Viñao Frago (2007) cita os atores envolvidos no processo educativo (pais, alunos, funcionários e responsáveis), entre os quais destaca a figura do professor como alguém que ocupa papel importante no processo de conformação dessa cultura; os modos de se comunicar, discursos, linguagens e conceitos utilizados no mundo acadêmico e escolar; as configurações organizativas e institucionais como a divisão do saber, classificação dos estudantes, formas de disciplinar e avaliar, distribuição dos espaços, entre outros de que fazem referência a gestão escolar.

Vinícius dos Santos (2014) ao analisar epistemologicamente as disciplinas de formação de professores de um curso de Licenciatura de Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso, argumenta que as disciplinas universitárias são diferenciadas das disciplinas dos níveis

de ensino que antecedem o ensino superior, mas ambas fazem parte da cultura escolar e são constituídas por intermédio dela.

Hofstetter e Schneuwly (2017, p. 129) concebem os “saberes como objetos e como instrumentos do trabalho de formação e de ensino”, consideram que tais saberes se constituem como cerne dos processos de ensino e formação e, sendo assim, encontram-se “[...] no centro das instituições de ensino e de formação e, em consequência, das atribuições conferidas aos profissionais que aí atuam”. Em suas reflexões centralizam a atenção nos saberes formalizados. Com o objetivo de conceitualizar os saberes com base no papel que desempenham nas profissões do ensino e da formação, os citados autores definem dois tipos de saberes: os *saberes a ensinar* que constituem o objeto do trabalho docente e os *saberes para ensinar* que se referem às ferramentas que este profissional mobiliza no processo de ensino e aprendizagem dos *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, considerando a especificidade das instituições formadoras.

Na visão dos supracitados autores, o docente que atua no ensino e na formação de professores desenvolve seu trabalho ensinando saberes; nessa perspectiva, em relação aos saberes a ensinar, “o contrato deste profissional ligando-o à instituição que o emprega define o que deve ensinar, explicitado principalmente por planos de estudos ou currículos, por manuais, dispositivos de formação, textos prescritivos de diferentes tipos” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 132).

Hofstetter e Schneuwly (2017) ainda esclarecem que os saberes a ensinar são resultantes de processos complexos que envolvem a seleção de saberes específicos e sua transformação a fim de torná-los ensináveis, ou seja, são didatizados; também se refere à criação de saberes considerados necessários para o desempenho das funções nas instituições educativas. Em outras palavras, os saberes são selecionados ou criados para compor um currículo com o propósito de que além de serem ensinados nas instituições de formação de professores sejam mobilizados na atuação efetiva da prática docente. Os autores complementam, que “[...] é por meio da simulação da realidade e de sua explicitação, da elementarização, da demonstração levando em conta esses saberes [...] que age o formador-professor” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, 133).

Hofstetter e Schneuwly (2017) ainda esclarecem que para além dos saberes a ensinar, os profissionais do ensino e da formação necessitam mobilizar, em sua prática educativa, os saberes para ensinar, que são específicos da profissão e

Tratam-se principalmente de saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes *a ensinar* e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos,

seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.) (Hofstetter; Schneuwly, 2017, 134).

Como indica o excerto acima, os saberes para ensinar são multiformes e estão relacionados aos ideais que permeiam o processo educativo, as concepções de ensino e aprendizagem, aos objetivos propostos para a formação dos professores e de seus futuros alunos, as concepções e intencionalidades etc. Os saberes para ensinar constituem a formação pedagógica.

Em nossa pesquisa propomos investigar indícios da oferta de formação pedagógica tanto em disciplinas destinadas ao ensino de saberes a ensinar como as que se destinaram aos saberes para ensinar. Conforme será discutido, posteriormente, identificamos, a presença de elementos que caracterizam a formação pedagógica, tanto em disciplinas específicas de Matemática como em disciplinas pedagógicas que estiveram diretamente relacionadas à docência em Matemática e disciplinas que não explicitaram diretamente essa disciplina. Com base nos pressupostos anteriormente apresentados desenvolvemos nossa escrita, buscando, portanto, mobilizar os conceitos abordados.

1.8 Colaboradores e fontes históricas

Como pontuado anteriormente, para produção das fontes orais desta pesquisa, adotamos a História oral temática numa perspectiva histórica, de acordo com o que propõem Meihy e Holanda (2020), Meihy e Ribeiro (2011) e Meihy e Seawright (2020). Ao definir História oral, os citados autores apresentam diversos conceitos, entre os quais afirmam que se constitui em “um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos” (Meihy; Holanda, 2020, p. 17).

Segundo esses autores, a História oral temática apresenta caráter documental, em virtude das entrevistas, que apesar de abrigarem subjetividades, exibem maiores possibilidades de diálogos, debates e discussões capazes de apontar opiniões diversas em torno de um tema específico. Esses registros podem ser analisados no intuito de possibilitar estudos de identidades e memórias coletivas. Em nossa pesquisa, considerando o que propõe Chartier, o enfoque é dado sobre as memórias coletivas, sem, contudo, desconsiderar as memórias individuais, uma vez que concordamos com a crítica destacada por Chartier (2011, p. 15) a qual afirma que se

enfataremos demais as representações coletivas ou individuais, nos afastaremos da “realidade histórica pura e simples”.

Segundo Meihy e Seawright (2020), a história oral temática, utilizada como técnica de pesquisa se caracteriza como uma produção de documentos a serem utilizados como fontes históricas, cujo início dessa produção se dá a partir da construção de um projeto, o qual transpõe a fluidez verbal da oralidade para o plano das letras, ou seja, possibilita a organização de materiais sonoros em forma de registros escritos, garantindo-lhes a materialidade necessária para análise. O referido projeto também prevê os critérios para análise dos depoimentos, sua disponibilização, processos de arquivamento ou criação de bancos de histórias; além de enfatizar que os resultados devem, primeiramente, serem devolvidos ao grupo que concedeu as entrevistas.

Meihy e Holanda (2020), salientam que a História oral se dispõe a discutir um assunto central definido e se caracteriza como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto, um planejamento que busca definir quais pessoas serão entrevistadas – estas são escolhidas de acordo com o objetivo do projeto –, como será feito o processamento da História oral, o que implica pensar na condução das gravações; nos papéis de quem entrevista e quem é entrevistado; na definição do local²¹ pelos colaboradores no intuito de possibilitar que se sentissem mais confortáveis no momento da entrevista; tempo de duração das entrevistas²²; processo de transcrição²³ das entrevistas – que envolve a transcrição absoluta²⁴ e a textualização²⁵ –, além da conferência do depoimento cedido pelos colaboradores, autorização para o uso, arquivamento, publicação e devolução social.

Nesta pesquisa, os entrevistados são professores e alunos, que atuaram e estudaram, respectivamente, no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Entre os colaboradores

²¹ Entre os locais escolhidos para a realização das entrevistas, os depoentes escolheram suas residências e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

²² O tempo de duração da entrevista ocorreu de acordo com a disponibilidade dos colaboradores.

²³ A transcrição é uma tradução criativa das entrevistas, surge da necessidade de reformular o texto obtido de uma transcrição literal, absoluta, a fim de transformá-lo em um **texto textualizado** e assegurar a formação de um corpo documental a ser trabalhado pelo historiador. A transcrição é realizada após a anuência do colaborador, a partir da análise da transcrição absoluta da entrevista (Meihy; Holanda, 2020).

²⁴ Transcrição literal da entrevista, em que as palavras são ditas em estado bruto, perguntas e respostas, erros, palavras sem peso semântico e vícios de linguagem são mantidos, além de ruídos do ambiente como: miado de um gato, som de um carro ou toque de telefone etc. (Meihy; Holanda, 2020).

²⁵ Processo de transcrição de entrevistas, no qual busca-se eliminar perguntas, sons e ruídos emitidos no local, tirar erros gramaticais, reparar palavras sem peso semântico, no intuito de deixar o texto mais claro, coerente e compreensível. (Meihy; Holanda, 2020).

discentes estão: Maria Telma Souza Gargano e Jacyra Assis Britto Landim, ambas discentes da primeira turma do citado curso; Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho Vidal, que ingressou no curso em 1981, mas não o concluiu devido à sua aprovação em um concurso para exercer um cargo em um banco de outra cidade, ao assumir o cargo ficou inviável dar continuidade ao curso; Juanilza Aparecida Rodrigues Santana e Jeruza Maria Novaes Souza, ambas ingressaram na turma de 1986.

Os docentes entrevistados foram: Jorge Barros, Jorge Costa do Nascimento e Rui Macêdo, professores da disciplina de Matemática, os dois últimos também lecionaram a disciplina de estágio na parte específica de Matemática, Rui Macêdo também foi gestor da instituição; Maria das Graças Silva Bispo e Reinaldo Moura Pinheiro, professores da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Reinaldo Pinheiro também assumiu, temporariamente, a disciplina de Psicologia; Carlos Alberto Andrade Freitas, professor das disciplinas relacionadas ao ensino de Química; Ana Angélica Leal Barbosa, professora da área de Biologia.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas norteadoras no intuito de que os depoentes fornecessem informações pertinentes, considerando o que propusemos como objetivo desta pesquisa, assim, buscamos conhecer as discussões e orientações de práticas pedagógicas, voltadas para o ensino de Matemática, indícios de contribuições para a formação pedagógica em disciplinas destinadas aos saberes a ensinar, bem como aspectos gerais referentes à criação do curso e seu funcionamento, conforme planejamento do Projeto de Pesquisa²⁶.

Salientamos que após a transcrição absoluta das entrevistas, os entrevistados tiveram acesso ao texto para conferência, e, desta forma, puderam analisar a transcrição, acrescentar e/ou retirar trechos, alterar a escrita e, por fim, autorizar a utilização das informações coletadas por meio dos depoimentos concedidos.

Nossa pesquisa se delinea de acordo com a modalidade de história oral híbrida, que segundo Meihy e Ribeiro (2011), busca articular a análise das entrevistas com documentos a partir de um cruzamento das histórias individuais de alunos, professores, gestores do Curso de

²⁶ O Projeto dessa pesquisa é intitulado Formação pedagógica para o ensino de matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, de Jequié (1977-1985) foi aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa pelo parecer de número 5.628.594 e CAAE: 62569822.7.0000.0055.

Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, com fontes documentais e/ou textos científicos para a produção de uma narrativa histórica.

Assim, como Le Goff (1924) compreendemos que os documentos escritos coletados em uma investigação científica partem da escolha do pesquisador, o qual considera os objetivos propostos na investigação e as possíveis contribuições que tais documentos podem proporcionar para atingi-los; entendemos que o documento escrito, assim como um monumento, é um sinal do passado, constitui uma memória, intui recordações, possibilita instruir, iluminar o caminho do historiador; o concebemos como parte de um conjunto de monumentos históricos, os quais “tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos”(Le Goff, 1924, p. 462).

Desse modo, salientamos que a análise documental não foi realizada numa perspectiva positivista em que o documento é considerado “fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento” (Le Goff, p. 463). Mas sim a partir de um olhar crítico, questionando-o, observando o que defende Chartier (2002) quando aborda sobre as diferentes formas de apropriação de um texto e o que discute Chervel (1990) sobre as diferenças entre finalidades de objetivos e finalidades reais.

Os documentos analisados foram: leis que regulamentavam o Ensino Superior e o Curso de Licenciatura Curta no Brasil, e as que se referiam especificamente a este curso em Jequié, assim como, diários de classe, relatório de estágio, históricos, jornais e fotos. A pesquisa documental foi realizada no Museu Histórico de Jequié, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e em sites da internet como o da UESB e outros oficiais que disponibilizam documentos antigos²⁷. Além disso, vários pareceres e resoluções foram encaminhados por e-mail por Vitória Dione Carvalho Pereira, servidora do Ministério da Educação.

A análise documental se justifica por entendermos a importância da legislação e de outros documentos escritos para uma compreensão a respeito das finalidades propostas, também pelo fato de que alguns documentos possibilitam o contato com os registros de práticas escolares que podem apontar para apropriações e práticas reais e nos levar a um entendimento

²⁷ Como exemplos de sites oficiais que disponibilizam documentos no formato online, utilizamos: Diário Oficial da União, Portal da Câmara dos Deputados, Leis estaduais.

sobre as circunstâncias e contextos em que se deu a formação pedagógica para a docência em Matemática na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Além dos documentos escritos e os documentos produzidos, recorreremos a outras pesquisas científicas que abordam sobre a Licenciatura Curta em Ciências, por entender que elas nos possibilitam "a [...] ultrapassagem de construção de histórias locais *stricto sensu*, criam a possibilidade de dialogar com a historiografia contemporânea" (Valente, 2013, p. 44). A seguir, apresentamos como se constitui a organização da tese.

1.9 Organização da tese

A presente tese está estruturada no formato *multipaper*, constituída por seções elaboradas sob a forma de artigos científicos. Essa escolha responde tanto a uma perspectiva prática – de favorecer a disseminação dos resultados ao longo do processo de pesquisa (Duke; Beck, 1999) – quanto a uma compreensão teórico-metodológica alinhada aos pressupostos da historiografia contemporânea, especialmente aos aportes da História Cultural.

Nesse sentido, a opção pelo formato *multipaper* fundamenta-se na concepção de que a escrita da história pode ser estruturada em narrativas que não obedeçam necessariamente a uma ordem linear, contínua e homogênea. Como destaca Michel de Certeau (2007, p. 96),

[...] os resultados da pesquisa se expõem de acordo com uma ordem cronológica. Certamente, a constituição de séries, o isolamento de conjunturas globais, tanto quanto técnicas do romance ou do cinema, tornaram flexível a rigidez desta ordem, permitiram a instauração de quadros sincrônicos e renovaram os meios tradicionais de fazer interagir momentos diferentes.

Essa perspectiva permite, portanto, em nossa interpretação, a apresentação de análises que dialogam entre si, mas que se articulam a partir de eixos próprios e temporalidades distintas.

Considerando o problema de pesquisa – como se caracterizou a formação pedagógica, para a docência em Matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié? – o formato *multipaper* se revela particularmente pertinente. Tal organização possibilita uma abordagem de diferentes dimensões da formação docente nesse contexto: desde a implantação do curso, passando pelos marcos legais e institucionais, até a formação pedagógica implementada nas disciplinas de conteúdo matemático e de conteúdo pedagógico.

Ao valorizar recortes temáticos e análises setoriais, essa estrutura favorece uma interpretação do fenômeno investigado, respeitando a heterogeneidade das fontes, a

multiplicidade de experiências e as diferentes temporalidades que atravessam a constituição da formação docente para o ensino de Matemática. Dessa forma, interpretamos que a escrita fragmentada em artigos não representa dispersão, mas sim uma estratégia de construção do conhecimento que integra e tensiona os elementos que compõem a realidade estudada.

Os artigos apresentados nesta tese podem diferir de suas versões publicadas em periódicos, seja em razão das recomendações de alterações feitas pelos membros da banca – no caso daqueles publicados antes da defesa –, seja devido às exigências de modificação solicitadas pelos pareceristas das revistas – no caso dos artigos publicados posteriormente.

A tese se organiza em seis artigos: o primeiro apresenta uma história sobre a implantação da Faculdade de Formação de Professores, no município de Jequié²⁸; o segundo aborda apropriações da legislação no currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié; o terceiro aponta algumas observações e conjecturas sobre a formação pedagógica, para a docência em matemática, ofertada em disciplinas que se destinavam a abordar conhecimentos específicos de matemática²⁹; o quarto artigo aborda historicamente a implementação da Instrumentação para o Ensino nesse curso; o quinto proporciona uma interpretação histórica sobre o ensino das disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e da Metodologia para o Ensino de Ciências, ministradas na referida licenciatura; o sexto apresenta uma análise sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado. Por fim, nas considerações finais, trazemos algumas elucidações de elementos e aspectos históricos desse curso e indicam os processos de apropriação e de práticas em um contexto de representações.

Referências

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)**. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ALMEIDA, Ivone Maria Lopes Machado de. **Estudo das concepções de avaliação dos professores de ciências, egressos da URCAMP – Campus de São Gabriel**. 2001. 90 f.

²⁸ Esse artigo foi publicado na Revista Eventos pedagógicos, em 2023, com o título *História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977)*.

²⁹ Parte significativa desse artigo foi publicado na Revista Histemat, em 2024, com o título *O ensino de matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988)*.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ANDRADE, Rita de. **Teoria do Capital Humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010, 75 f. TCC (Graduação em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BARBOSA, Daniel de Freitas. **O ensino de Matemática no primeiro e segundo graus: o quadro institucional e a relação professor-aluno**. 1992. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ensino, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros: depoimento** [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BASTOS, Klleene Lys Silva. **Do Normal Regional às Licenciaturas Curtas: Histórias e memória da formação de professores em Imperatriz – MA (1960-1981)**. 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968)**. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

BERTANI, Januária Araújo; GOMES, Malú Rosa Brito; SANTANA, Francisleide da Silva Pires. O curso de Ciências e a formação docente de matemática em Jequié: os registros dos diários dos Professores, as memórias das alunas e os cadernos (1977- 1980). **Revista de História da Educação Matemática- HISTEMAT**, ano 3, n. 3, p. 147- 175, 2017.

BERTINI, Luciane de Fátima; MORAIS, Rosilda dos Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. **A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

BISPO, Maria das Graças. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores**. 2000. 93 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTH, Eliete Grasiela; BARALDI, Ivete Maria. Os diamantes que os garimpeiros não encontraram: histórias da formação dos professores (de Matemática) em uma região de garimpo. In: CIAEM-IACME, 15., 2019. **Anais eletrônicos** [...] Colômbia: Universidade Medelin, Universidade de Antioquia, 2019. Disponível em: <https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/view/81>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BOTH, Eliete Grasiela. **Outros diamantes: histórias da formação de professores (de Matemática) em uma região de garimpo**. 2021. 875 f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.30 de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 81 de 1965. Licenciatura de Ciências para o 1º ciclo. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 96-98, 12 fev. 1965.

BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 46 de 1974. Curso de Licenciatura Curta em Ciências: mínimos de conteúdo e duração. **Documenta**, Brasília, DF, n. 163, p. 220-237, 06 jun. 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 68 de 1975. Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 01-33, 01 dez. 1975a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975b.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161045011.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, v. 13, n. 24, p. 1529, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CURI, Edda. **Formação de Professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896 – 1968)**. São Paulo, 2002. 320f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Euclides Roxo e a proposta modernizadora do Ensino da Matemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 8, p. 300–317, 2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/54>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DUKE, Nell. K.; BECK, Sarah.W. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/103498866/Research_News_And_Comment_Education_Should_Consider_Alternative_Formats_for_the_Dissertation. Acesso em: 21 jun. 2025.

EVANGELISTA, Cristiane Johann. **Percursos Formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155–163, 1983. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FERREIRA, Viviane Lovatti; SANTOS, Vinicio de Macedo. O processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42A, p. 163-191, abr. 2012.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960**. 2017. 111 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação** [versão prévia], 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro du-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita Educação. **Educação**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 11-19, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/657>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas: Editora Unicampi, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cassia. Profissionalização do professor que ensina matemática nos diferentes níveis de formação na Bahia-Brasil: breve panorama histórico. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, n. 3, p. 116-126, 25 dez. 2017.

MARTINS, Flavia. **O ensino de Física no curso de Licenciatura Curta em ciências na cidade de Ariquemes – RO (1990-2000)**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; Suzana L. Salgado Ribeiro. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**. 2012.

232 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Maria Costa de. **Licenciaturas curtas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia.** 1983, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

PAIVA, Amilde Praxedes Marques. **Avaliação da experiência de implantação e funcionamento da Licenciatura Curta em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).** 1980. 353 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

PITOMBEIRA DE CARVALHO, João Bosco. Euclides Roxo e as polêmicas sobre a modernização do ensino da matemática. *In: VALENTE, Wagner Rodrigues. Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

POLIVALENTE. *In: Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa Michaelis.* São Paulo: Editora melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/polivalente/#:~:text=2%20Que%20possui%20v%C3%A1rios%20valores,protege%20contra%20v%C3%A1rios%20agentes%20patog%C3%AAnicos>. Acesso em: 03 fev. 2025.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni. **A formação de professores de Matemática no Curso do Mit/univale: marginalidade, protagonismo e extinção (1968-2012).** 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, Maria da Soledade Simeão dos; MENDES, Isabel Amélia Costa. Projeto Rondon: a metodologia educativo-assistencial de trabalho dos estagiários universitários. **Escola Anna Nery revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 124-137, abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1277/127720494016.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Vinicius Machado Pereira dos. **Ciências e Disciplinas: uma análise epistemológica sobre cursos de formação de professores de Matemática.** 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Carla Regina Mariano da. **Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul**. 2015. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVA, Carla Regina Mariano da; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Licenciaturas curtas e a formação docente no Sul do Mato Grosso Uno. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 282–298, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8649664>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, Marly Gonçalves da. **O ensino de matemática na formação de professores na escola normal anexa ao ginásio de Jequié (1954 - 1966)**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

TAVARES, Daniele Aparecida de Lima. **Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em ciências das décadas de 1960 e 1970**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre história da Educação Matemática. **REMATEC**, Natal (RN), ano 8, n.12, p. 22-50, jan.-jun. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? In: MORATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs). **História do Ensino de Leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos: culturas escolares e reformas**. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Mangualde: Pedago, 2007.

ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Uma polêmica sobre a Licenciatura Curta.... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 67-82, set. 1980.

ARTIGO 1

HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM JEQUIÉ-BA (1962-1977)³⁰

Resumo

Este artigo apresenta uma análise histórica do processo de implantação da Faculdade de Formação de Professores de Jequié (1962-1977). O recorte temporal indica o ano da lei que estabeleceu sua criação, e o ano em que suas atividades se iniciaram. Essa escrita se fundamenta na História cultural, na perspectiva de Chartier (2002); utiliza a concepção de reformas escolares de Viñao Frago (2006); além da história oral temática, conforme propõem Meihy e Holanda (2020). A citada faculdade emergiu em um contexto de reformas educacionais e foi responsável pela formação do professor polivalente para atuar no ensino de 1.º grau.

Palavras-chave: Escolas de Formação de Professores. Formação Docente. História Cultural. História Oral

Introdução

A pesquisa em questão busca investigar historicamente a formação pedagógica para o ensino de Matemática ofertada aos estudantes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências da Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ), instituição que, na década de 1980, veio a se tornar o *campus* Jequié da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa pesquisa de doutorado foi proposta por considerar a importância da história de formação de professores para o ensino de Matemática, em especial no âmbito da Bahia, por conter poucas pesquisas nessa perspectiva e por considerarmos as especificidades das práticas culturais para o processo de ruptura do ideal positivista de produção do conhecimento histórico.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi investigar historicamente o processo de implantação da FFPJ em Jequié, desse modo, interpretamos aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais do contexto da época, bem como o papel desempenhado pelos personagens históricos envolvidos nesse processo. Para este artigo, objetivamos apresentar uma história da implantação da FFPJ. O recorte temporal, adotado neste texto, abrange o ano 1962, quando foi promulgada a Lei n.º 1.802, que estabeleceu a criação de Faculdades de Filosofia e

³⁰ Este artigo, sem algumas das modificações que aqui apresentamos, foi publicado na Revista Eventos Pedagógicos, v. 14, n. 3(37. ed.), p. 656-675, ago./dez.2023.

Letras em cidades do interior da Bahia, entre as quais estava Jequié³¹; ao ano 1977, quando teve início as atividades acadêmicas na FFPJ.

As Licenciaturas Curtas surgiram, na década de 1960, em caráter experimental e emergencial, com o objetivo de formar o professor polivalente para o ensino de matemática e outras disciplinas no ensino de 1º grau³², em um período curto de tempo e por um baixo custo financeiro. Esses cursos foram criados em virtude das demandas que se apresentavam em um contexto de crescimento significativo do nível de escolaridade da população; da expansão da escolarização do nível de 1º grau, sem uma devida política de formação docente que atendesse às exigências educacionais do Brasil; bem como, diante da necessidade de expandir o ensino superior para atender às aspirações da classe média, que pressionava o governo nesse sentido, em especial, por meio dos movimentos estudantis. (Nascimento, 2012; Ferreira, 1983).

Neste artigo, para uma melhor compreensão dos fatores que contribuíram para a expansão dos Cursos de Licenciaturas Curtas no Brasil e sua oferta em Jequié, apresentamos uma discussão sobre a expansão do ensino superior no Brasil; sobre os cursos de Licenciaturas Curtas sob a égide do desenvolvimento econômico; e o processo de implantação da FFPJ, na qual foi ofertado o Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Este texto trata-se de uma escrita histórica realizada na perspectiva da história cultural, concebida por Roger Chartier (2002); se fundamenta nas concepções de reformas escolares de Antonio Viñao Frago (2002); além de utilizar da história oral temática, segundo propõe Meihy e Holanda (2020); conforme apresentamos a seguir.

1 Referencial Teórico e Metodológico

Segundo Chartier (2002) a definição de história cultural deve ser pensada a partir do trabalho de análise das representações e de um estudo sobre as práticas que pluralmente e contraditoriamente dão significado ao mundo. Para Chartier (2002) as representações e práticas culturais estão imbricadas. As representações produzem práticas culturais e vice-versa, ambas se constituem a partir das percepções do social, as quais não são discursos neutros, antes

³¹ Embora esta lei designe como Faculdades de Filosofia, as que foram criadas receberam a denominação de Faculdades de Formação de Professores.

³² Com a Lei n.º 5.692, de 1971, a educação básica passou a ser dividida em 1º e 2º graus. A citada lei estabeleceu, em seu artigo 30, que a exigência mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau (1ª à 8ª séries) seria a habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração, ou seja, Licenciatura curta.

revelam como as representações se instituem em um contexto permeado pelas relações de poder e de dominação. Por isso, Chartier (2002) reforça a necessidade da análise das apropriações, as quais se articulam às práticas e às representações, pois é no uso social e nos sistemas de sentido que os objetos culturais são interpretados e ressignificados.

Nessa perspectiva de escrita histórica, fizemos uso da concepção de Reforma educacional, concebida por Viñao Frago (2002), que possui uma abordagem que comunga com o que defende Chartier, no que diz respeito aos conceitos de apropriações, práticas e representações. Segundo Viñao Frago (2002) reforma educativa é um termo que nos remete a mudanças, mas isso não significa dizer que elas são significativas, benéficas para o sistema educacional, pois as reformas podem ocorrer em um movimento pendular de avanços e retrocessos, sem alterar o que de fato acontece nas instituições de ensino, podem apresentar boas intenções, mas não serem efetivadas na prática ou se constituírem em uma cortina de fumaça no intuito de esconder a ausência de uma política de melhorias efetivas; podem ocultar também uma política de exclusão cultural, econômica e social.

Para a produção das fontes desta pesquisa, adotamos a história oral temática numa perspectiva histórica, de acordo com o que propõem Meihy e Holanda (2020). Os citados autores apresentam diversas definições, entre os quais afirmam que se constitui em “um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos” (Meihy; Holanda, 2020, p. 17). Esses registros podem ser analisados no intuito de possibilitar estudos de identidade e memórias coletivas.

Em nossa pesquisa, considerando o que propõe Chartier, o enfoque é dado sobre as memórias coletivas. Nesse sentido, realizamos um cruzamento documental e científico com as histórias individuais de professores e alunos do Curso de Licenciatura Curta da FFPJ, a fim de reconhecê-las no circuito da grande história.

Para a escrita deste artigo, utilizamos o depoimento de Maria Telma Souza Gargano, – discente da primeira turma do curso – e os depoimentos dos professores da FFPJ, Carlos Alberto Andrade Freitas, Jorge Barros e Rui Macêdo, esses dois últimos já aposentados. Além de um trecho do depoimento de Magnólia França Farias³³, ex-discente do Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), também localizado em Jequié.

33 Este depoimento foi coletado durante minha pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar historicamente como ocorreu a formação matemática dos estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), em Jequié, no período de 1959 a 1971, que corresponde, respectivamente, o ano de início das atividades

Os documentos analisados para esta produção foram: jornais, livro contendo depoimentos de professores da FFPJ³⁴, leis, livros sobre a história de Jequié e outros relacionados à temática em discussão.

2 O Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié no contexto de expansão do ensino superior no Brasil

2.1 Expansão do Ensino Superior no Brasil

A educação brasileira passou, ao longo de sua história, por inúmeras reformas, muitas delas propuseram mudanças na formação de professores, tendo em vista alcançar os objetivos propostos para o ensino das diversas disciplinas, entre elas a matemática. Segundo Romanelli (2005), a partir dos anos 1930, ocorreram mudanças significativas na estrutura do sistema educacional brasileiro, em decorrência das demandas da nova estrutura social, em especial das exigências da classe média por escolarização que ganhou força no contexto decorrente do processo de industrialização após a I guerra mundial, acentuado depois de 1930.

Entre as medidas adotadas para o ensino na década de 1930, salientamos a criação das Faculdades de Filosofia (FF), com a dupla finalidade de formar o bacharel especialista em todos os ramos do saber e os licenciados para ensinar no ensino secundário. Tais faculdades se concentravam nos grandes centros urbanos, o que dificultava o acesso por parte de pessoas que moravam no interior e não tinham condições de custear as despesas de locomoção e hospedagem (Nascimento, 2012; Ferreira, 1983).

Na Bahia, de acordo com Lando (2012), a Faculdade de Filosofia da Bahia (FFBa) foi criada em 1941, sob o protagonismo de Isaías Alves, idealizador dessa faculdade. Segundo a autora, ele, na época em que exercia o cargo de Secretário da Educação e Saúde da Bahia, retomou as atividades da Liga de Educação Cívica³⁵, em 1940, a qual aprovou a criação da

do referido curso e à promulgação da Lei 5.692 de 1971, a qual apresentou proposições de mudanças para os Cursos Normais.

³⁴ Este livro foi organizado pela professora Elzir da Costa Vilas Bôas e foi constituído por um conjunto de depoimentos orais e escritos de professores, alunos e técnicos administrativos que vivenciaram o processo de construção da FFPJ/UESB. Importante frisar que tais depoimentos não foram analisados pela referida professora.

³⁵ Segundo Lando (2012) a Liga de Educação Cívica foi uma sociedade civil sem fins lucrativos criada em 1903, no intuito de estimular e propagar o ensino e a Educação cívica; essa instituição funcionou ativamente até 1907 e retomou suas atividades a partir de 1940.

citada faculdade em 1941; em 1946 a FFBA se tornou uma das unidades da Universidade da Bahia, passando a ser denominada Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia. Antes dessa faculdade foram criadas a Faculdade de Filosofia de São Paulo, em 1934 e a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, em 1939. (Lando, 2012).

Em consonância ao que pontuam Ferreira (1983) e Nascimento (2012), Lima, Freire e Lando (2017, p. 01) assinalam que “a formação de professores de matemática em nível superior na Bahia até o final da década de 1960 se concentrava na capital, mais especificamente, na Faculdade de Filosofia da Bahia”, uma instituição pensada para a profissionalização do magistério secundário. Vale frisar que, devido à sua localização, a formação em tal faculdade era apenas um sonho distante para as pessoas menos favorecidas do interior do estado.

Diante da incapacidade de o número ínfimo de Faculdades de Filosofia atender à grande demanda de formação de professores, especialmente no interior do estado, foram admitidos ao exercício da docência no ensino secundário professores que se submetessem aos exames de suficiência³⁶, na década de 1940 (Ferreira, 1983).

Na década seguinte, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), no âmbito da Diretoria do Ensino Secundário, pelo Decreto n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953, no intuito de prover professores com um mínimo de qualificação para o ensino secundário. A Lei n.º 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, estabeleceu que os exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários ficariam sob a responsabilidade da CADES. (Baraldi; Gaetner, 2010; Ferreira, 1983). Importante salientar que Lando (2012) pontua que até 1957 já haviam sido criadas 62 FF no Brasil, inclusive a da Bahia.

Santos (2018) ao abordar sobre a formação matemática dos professores do Curso Normal do IERP, assinala que todos os professores desse curso, por não possuírem formação específica para o ensino secundário, fizeram um aperfeiçoamento oferecido pela CADES. Ao final do curso, o cursista recebia uma autorização para exercer a docência nesse nível de ensino. Uma das discentes do Curso Normal do IERP, Magnólia Santana de Farias, destaca que:

³⁶ De acordo com o Decreto n.º 8.777 de 1946, esses exames eram constituídos por prova escrita e prova didática, realizadas no Distrito Federal, na Faculdade Nacional de Filosofia ou na Faculdade de Filosofia do estado em que o requerente exercesse o magistério, na falta desta, poderia também ser feito em instituições congêneres que tivessem reconhecimento pelo ensino das disciplinas específicas das provas requeridas. Após a aprovação concedia-se uma autorização ao requerente, com um limite para o ensino de até quatro disciplinas, no prazo de um ano. (BRASIL, 1946).

Bom, eu me formei em 62 no IERP, fui da segunda turma do Magistério. [...] Depois eu fui pra Salvador, fiz um curso que chamava CADES, ele dava o direito a você de ensinar no ginásio. Depois, quando voltei a Jequié, fui nomeada para ensinar matemática no IERP, aí ensinei, fiz concurso, um que abriu especialmente para matemática, foram aprovados três dos professores da época e eu fui uma das três e permaneci até me aposentar.

Desse modo, fica evidente que na falta de professores com habilitação específica no ensino pós-primário do município de Jequié, professores com formação em Magistério assumiam a função mediante a apresentação de certificado que comprovasse a conclusão de um curso de curta duração, oferecido pela CADES. Sobre tal conjuntura, Jorge Barros, um dos professores da FFPJ salienta que “hoje não, mas quando nós chegamos aqui tinha professor que – porque naquela época existia o Magistério – professor de Magistério que era formado para ensinar escolas primárias ensinando no segundo grau.

Podemos inferir que os exames de suficiência, bem como os cursos da CADES, conforme pontua Viñao Frago (2002) se constituíram em cortinas de fumaça, criados para tentar mitigar um problema, sem que, contudo, pudessem contribuir de forma efetiva para a sua solução. Por outro lado, considerando os condicionantes do contexto em que foram criados os exames de suficiência e os cursos da Cades, percebemos, que tais medidas contribuíram com o processo de expansão da escolarização no nível ginásial, proporcionando um mínimo de qualificação docente desejável.

Somando-se a essas questões, havia ainda o problema dos excedentes, ou seja, um grande quantitativo de jovens que obtinham a nota mínima no exame de ingresso no ensino superior, mas não podiam entrar na universidade por falta de vagas, já que até a reforma universitária em 1968, os vestibulares eram classificatórios, aprovavam os concorrentes a partir da obtenção de uma nota mínima, o que acarretava um número maior de aprovados em relação ao quantitativo de vagas disponíveis. Esse problema contribuía com o recrudescimento da crise estudantil, que pressionava o governo por mais vagas nas universidades, autonomia universitária, representação docente e discente na administração das universidades, ampliação do número de vagas ofertadas, flexibilização do currículo, abolição da cátedra e adoção de jornada integral para o corpo docente, entre outras reivindicações (Fávero, 2006; Saviani, 2010).

Fávero (2006) e Romanelli (2005) salientam que na década de 1960, o sistema educacional brasileiro foi marcado pelos acordos *MEC/USAID*, os quais se referem a convênios, por intermédio dos quais o MEC e seus órgãos pactuavam com a *United States Agency for International Development (USAID)*, a qual concedia assessoria financeira e assistência técnica.

A essa agência foi entregue a reorganização do sistema de ensino, por ser considerada pelo governo militar como medida necessária para adequar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico industrial brasileiro, que se encontrava em expansão; ou seja, o governo concedia aos Estados Unidos o poder de influir sobre a educação e exercer certo domínio sobre o nosso país.

Vale observar que os acordos *MEC/USAID* atingiram toda a estrutura de ensino brasileiro³⁷. Segundo Romanelli (2005), entre os acordos podemos identificar alguns destinados ao ensino superior, são eles: Acordo *MEC/USAID* de 24 de junho de 1966, que envolvia uma proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil em virtude da expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do Ensino Médio; Acordo *MEC/USAID* de 30 de junho de 1966, que previa assessoria para a modernização da administração universitária. Uma análise sobre os textos desses acordos evidencia o objetivo de doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, no intuito de que a reformulação atendesse aos propósitos da *USAID* (Romanelli, 2005).

Nesse contexto a Lei n.º 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968, que também ficou conhecida como Reforma Universitária³⁸ por ter reformulado o ensino superior, buscou responder às contradições de interesses entre a União Nacional dos Estudantes (movimento estudantil criado na década de 1930) e os dos grupos ligados ao regime militar³⁹ que buscavam adequar o ensino superior aos interesses econômicos e políticos no contexto de modernização em consonância aos requerimentos do capitalismo⁴⁰.

Ferreira (1983) salienta que entre as mudanças decorrentes da reforma universitária, se destacam: a fragmentação do grau acadêmico – em que as licenciaturas que antes tinham de quatro a seis anos passaram a se dividir em licenciaturas curtas e plenas, como medida adotada

³⁷ O apêndice A traz outras considerações sobre influências externas na educação brasileira.

³⁸ Em Jequié, a reforma universitária foi anunciada pelo Jornal Jequié como uma medida necessária e eficiente para resolução dos problemas da educação superior e para o desenvolvimento, conforme pode-se observar no anexo E.

³⁹ Período de governo autoritário, marcado por privatização do ensino, pelo tecnicismo na educação, além de uma forte censura aos meios de comunicação e aos artistas, repressões ao movimento estudantil, bem como a movimentos sociais e atitudes individualizadas que fossem consideradas subversivas, ou seja, contrárias ao que defendia o governo. O regime militar ficou também conhecido como Ditadura militar, devido ao seu caráter autoritário e repressor; teve início em 1964, a partir de um golpe que depôs o presidente João Goulart, e durou até 1985, ano em que foi realizada eleição indireta para cargos de presidente e vice-presidente. (Guiraldelli, 2016).

⁴⁰ O anexo F apresenta uma matéria de jornal que indica a proposição de adequar o ensino superior às demandas sociais e econômicas que se consolidava a partir de uma perspectiva de descentralização e de modernização do ensino.

a fim de conter o fluxo de estudantes no ensino superior –; a departamentalização da universidade; o estabelecimento de um vestibular unificado por região e o ingresso por classificação, o que extingiria o problema de excedentes; a criação do ciclo básico; a matrícula por disciplinas e o regime por créditos no ensino superior.

Após a reforma universitária foi promulgada a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, por intermédio da Lei n.º 5.692/71, a qual também estava atrelada aos propósitos dos acordos *MEC/USAID*. Nesse sentido, propôs a integração entre escola elementar e média e o crescimento da oferta de ensino fundamental, associado a algum treinamento para atender às necessidades da indústria. A partir de 1971, de acordo com essa lei o professor formado em Curso de Licenciatura Curta poderia ensinar em todo o Ensino de 1º grau, com uma formação em um período mais curto que a Licenciatura Plena. Além disso, a citada lei extinguiu o exame de admissão⁴¹, o que contribuiu para a ampliação da demanda no nível pós-primário e com o aumento da demanda de professores com formação superior para esse nível de ensino.

Diante do exposto sobre as reformas, implementadas com base nas Leis n.º 5.540/68 e a de n.º 5.692/71, podemos inferir que, conforme expõe Viñao Frago (2002), elas se caracterizaram como movimentos pendulares de avanços e retrocessos ao considerarmos aspectos como a democratização do ensino, organização do ensino superior e qualidade do ensino.

Nesse contexto de reformas ocorreu o processo de expansão da educação superior na Bahia. Boaventura (2009, p. 45) afirma que foi a partir da década de 1960, que as instituições de ensino superior começaram a se expandir nesse Estado. Surgiram, por exemplo, a Universidade Católica de Salvador (UCSal), em 1961, e, em seguida, as quatro Faculdades de Formação de Professores, em Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié, no final dessa década, em virtude da carência de professores com formação superior para atender à demanda do ensino pós-primário que se expandia no contexto de desenvolvimento econômico do estado e em decorrência das contribuições do salário-educação⁴². A criação de tais

⁴¹ Em qualquer escola do país, exigia-se aprovação no exame de admissão para o ingresso na 1ª série do ginasial, de acordo com a legislação (Lando, 2012). Em Jequié, um dos objetivos do ensino primário era preparar os alunos para esse exame, nesta cidade a reprovação no citado exame se dava, principalmente, na prova da disciplina de Matemática. (Santos, 2018). A notícia de possibilidade de extinção desse exame era vista como uma alternativa de investimento em capital humano, conforme expressa a matéria do anexo G.

⁴² O salário-educação consistia em uma fonte de recursos para a educação primária, proveniente da contribuição de empresas. Esses recursos eram recolhidos ao Instituto [de Previdência Social] ou Instituições de Aposentadoria e Pensões a que estivessem vinculados, um valor correspondente a uma cota para cada empregado, com o objetivo de expandir o ensino primário. (Romanelli, 2005).

instituições, responsáveis pela formação de professores, marcaram uma das etapas do processo de profissionalização docente⁴³ em diversas cidades da Bahia.

Essa expansão ocorreu, especialmente, com respaldo na Lei n.º 1.802, de 25 de outubro de 1962, que estabeleceu a criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Jequié, Vitória da Conquista, Ilhéus, Feira de Santana, Juazeiro e Caetité. Porém, ao serem implantadas foram denominadas Faculdades de Formação de Professores. Segundo Bispo (2000) essa lei foi resultante de um projeto do Deputado Newton Pinto de Araújo, o qual exercera mandato de prefeito em Jequié e era morador da cidade; ainda afirma que a data de promulgação da citada lei se deu em homenagem ao aniversário de Jequié.

Tais faculdades destinaram-se a formar professores para o magistério secundário, desenvolver a pesquisa científica e difundir a cultura universitária no interior da Bahia. Deveriam ser organizadas e funcionarem de acordo com a legislação federal (Bahia, 1962). Mas o que levou Jequié a ser inserida entre as cidades, da Bahia, contempladas com uma Faculdade? É o que veremos a seguir.

2.2 Cenário político, econômico e educacional de Jequié, nas décadas de 1960 e 1970

Segundo Araújo (1997), Daniel Andrade esteve na gestão do município de Jequié, no período de 1963 a 1967. Durante esse tempo, ele “voltou-se para os problemas de saneamento, saúde pública, assistência social, asfaltamento de vias públicas e melhoria nas sedes dos distritos” (Araújo, 1997, p. 424). Com o início da Ditadura Militar, Daniel Andrade fez oposição a esse governo e Jequié, assim como outros municípios, passou por uma série de medidas de repressão.

Após a citada gestão do governo de Daniel Andrade, foram empossados como prefeito e governador da Bahia, Waldomiro Borges e Luís Viana Filho, respectivamente, ambos do partido Aliança Renovadora Nacional (Arena), no período de 1967 a 1971 (Araújo, 1997). De acordo com Araújo (1997), na gestão de Waldomiro Borges foram realizadas várias obras, no entanto, apesar de apoiar o governo estadual, não foi nessa gestão que a FFPJ foi implantada.

No âmbito da Bahia, por volta de 1968, durante o governo estadual de Luiz Viana Filho, foi criado o Plano Integral da Educação e Cultura (PIEC), com base na Lei Orgânica do Ensino

⁴³ O conceito de profissionalização docente foi fundamentado em Nóvoa (1995).

— Lei n.º 2.463 de 13 de setembro de 1967 —, na Reforma Administrativa da Secretaria da Educação e Cultura — Lei n.º 2.464 de 13 de setembro de 1967 —, e na Lei do Estatuto do Magistério Público do estado da Bahia — Lei n.º 2.521 de 23 de fevereiro de 1968. O PIEC se constituiu em um plano de trabalho construído a partir de estudos, pesquisas e análises, proposto com a intencionalidade de orientar a execução da política educacional do Estado e responder às preocupações comuns com relação ao Nordeste e às deficiências do sistema de ensino. (Bahia/PIEC, 1968).

Esse plano, em consonância com as políticas educacionais em âmbito federal, apresentava, como uma de suas metas, a ampliação da educação básica e do ensino superior no interior do estado, em cidades que fossem identificadas como polos em desenvolvimento⁴⁴, no contexto nacional desenvolvimentista (Ferreira, 2017).

O governo de Waldomiro Borges, conforme pontuamos, já indicava alguns avanços em Jequié que a colocava como cidade em desenvolvimento. Na segunda gestão de Daniel Andrade, no período de 1971 a 1973, foram concluídas as obras da prefeitura e do estádio municipal, além da construção de uma escola de ensino médio (Araújo, 1997). Algumas matérias do *Jornal Jequié*, publicadas no final da década de 1960, anunciavam obras realizadas nessa gestão. Tais obras teriam sido iniciadas em gestão anterior? Teriam sido implementadas com recursos municipais? Essas são questões que as fontes não nos permitem responder.

Entre as matérias do *Jornal Jequié*, destacamos a que fez uma retrospectiva do ano 1971, em que aponta a realização das seguintes obras: asfaltamento do entorno do prédio da prefeitura; iluminação da ponte Theodoro Sampaio; construção de arquibancadas no estádio; construção da rodovia Jequié Florestal, a qual se tornou Jequié-Gandu; aprimoramento de serviços de limpeza por parte do poder público; obras em fase de desenvolvimento nos distritos; construção da infraestrutura do Centro Cívico Antônio Carlos Magalhães; entrega do palácio do município com todo mobiliário, aparelhamento de ar condicionado, sistema telefônico e de interfones; criação do plano para a construção do Centro Industrial de Jequié (Jornal Jequié, 1971a).

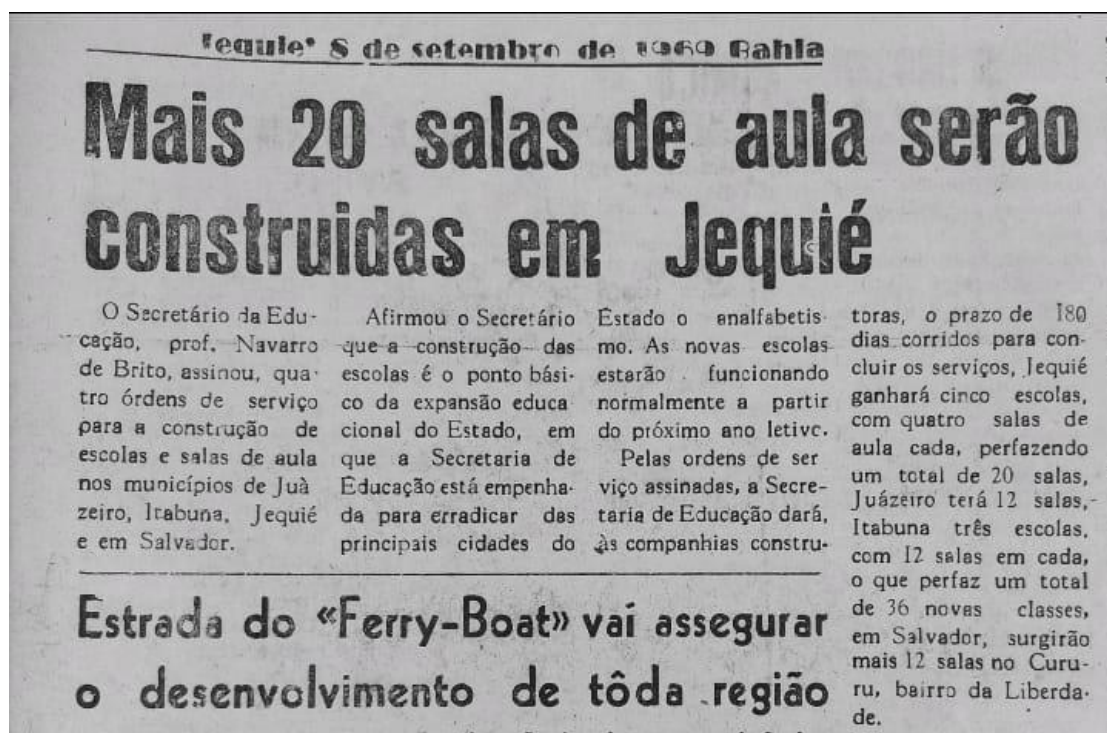
O citado jornal também apresenta suas expectativas com relação à entrega de obras que seriam concretizadas no ano vindouro, a saber: a instalação do Distrito Industrial; a estrada Contendas-Brumado; construção do Fórum no Centro Cívico Antônio Carlos Magalhães;

⁴⁴ Eram consideradas polos de desenvolvimento as cidades que tivessem um bom nível de desenvolvimento econômico e alto índice populacional, além de considerar a demanda educacional e a posição geográfica de tais cidades, o apoio político ao governo vigente também se constituía em fator preponderante para a conquista de uma Faculdade no interior (BISPO, 2000).

construção de uma nova estação rodoviária; e a instalação da Faculdade de Educação (Jornal Jequié, 1971a).

Os noticiários relacionados a Jequié também apresentaram indícios de investimento na educação, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 – Anúncio de construção de 05 escolas em Jequié



Fonte: Jornal Jequié, 1969a, p. 03.

Além da construção de 05 escolas, perfazendo um total de 20 salas de aulas, anunciadas na Figura 1, a cidade foi contemplada, entre as décadas de 1960 e 1970 com um Centro Integrado de Educação⁴⁵ (Jornal Jequié, 1969b, p. 01)⁴⁶ e com um Ginásio Polivalente⁴⁷. Tais

⁴⁵ Segundo Diniz (2021) os Centros Integrados de Educação (CIE) se constituíram em escolas públicas criadas pelo PIEC, instalados em cidades consideradas polos de desenvolvimento econômico e geográfico, com a proposta de um currículo científico, humanista e propedêutico, buscavam fornecer ensino desde o nível primário ao secundário para alavancar a expansão do sistema educacional na Bahia e preparar os indivíduos para atender às necessidades do mercado de trabalho.

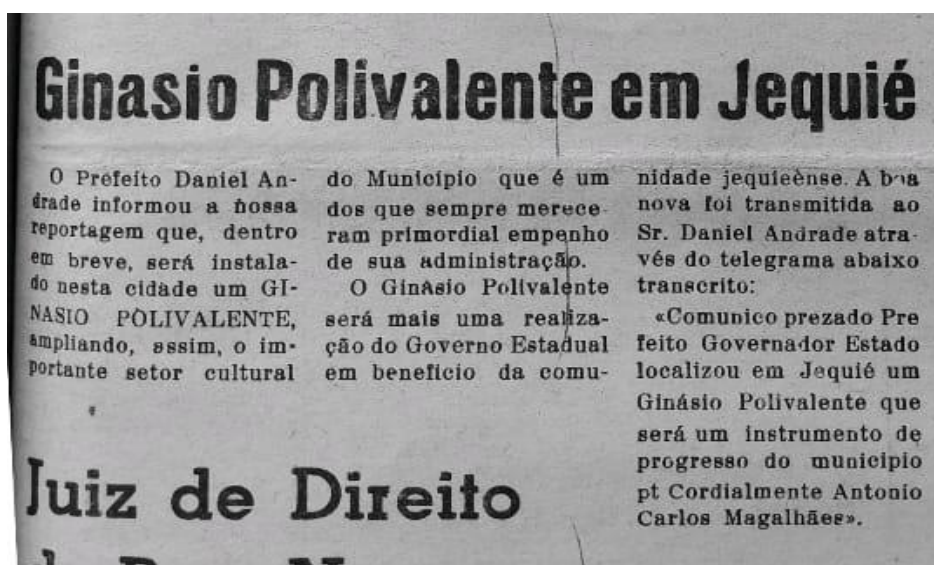
⁴⁶ A matéria do *Jornal Jequié* que indica a criação da Faculdade em Jequié, na página 14, também relata sobre a construção do Centro Integrado.

⁴⁷ Os Ginásios Polivalentes se expandiram no contexto da reforma tecnicista da educação, na década de 1970, em decorrência dos acordos MEC-USAID; instaladas em cidades consideradas polos de desenvolvimento econômico, com o objetivo de constituí-las como centros de educação vocacional de excelência para jovens, proporcionar mão-de-obra qualificada para a sociedade na conjuntura de desenvolvimento industrial, em consonância ao que estabelecia a Lei n.º 5692/71 (Soares, 2015; Filgueiras; Araújo, 2020; Moura, 2023).

obras amplificaram a necessidade de um corpo de professores qualificados, além de coordenadores, diretores e supervisores.

O crescimento do quantitativo de escolas provavelmente foi motivado em virtude do aumento de estudantes, especialmente no nível posterior ao primário, após a extinção do exame de admissão, o que requeria maior número de escolas para atender a este público. O Colégio Polivalente chegou à cidade de Jequié no início da década de 1970 (Figura 2).

Figura 2 – Notícia sobre a instalação de um Ginásio Polivalente em Jequié.



Fonte: Jornal Jequié, 1971b, p.⁴⁸.

Salientamos que já havia em Jequié, desde a década de 1950, um Ginásio Público, inicialmente denominado Ginásio Estadual de Jequié e posteriormente Instituto de Educação Régis Pacheco, onde passou a ter uma Escola Normal anexa, em 1959 (Santos, 2018).

Vale destacar que Santos (2018) pontua que o crescimento econômico de Jequié teve início com a construção da estrada de ferro, no início da década de 1920, tal empreendimento também contribuiu para colocar a cidade em posição geográfica favorável e para o investimento na área educacional da cidade. Segundo Bispo (2000), na década de 1960, Jequié continuava com uma posição geográfica privilegiada, pois era entroncamento entre caminhos de diversas cidades circunvizinhas.

Tais informações indicam que Jequié se encaixava no perfil caracterizado pelo PIEC, ou seja, o nível de desenvolvimento econômico, elevado índice populacional, a localização

⁴⁸ Por se tratar de jornais antigos, encontrados no Museu Histórico de Jequié, alguns dos que localizamos não constam a página e não tem como identificá-la.

geográfica e a demanda educacional colocava Jequié como polo de desenvolvimento (Bispo, 2000)⁴⁹.

2.3 Movimentos locais em prol da implantação da Faculdade de Formação de Professores de Jequié

Embora a criação da FFPJ tenha sido determinada legalmente em 1962, por intermédio da lei n.º 1.802, publicada aos 25 dias de outubro do ano citado, somente na segunda metade da década de 1970 ela veio a iniciar suas atividades, entretanto sua necessidade estava explícita, conforme pontua Rabelo⁵⁰ (2001, p. 359) ao afirmar:

Como toda cidade de médio porte do interior, inclusive Conquista, Itabuna, Ilhéus, Feira de Santana, Alagoinhas, Juazeiro e tantas outras, Jequié sentia a necessidade de implantação do ensino superior, devido às dificuldades que os jovens encontravam para chegar à universidade e pela saturação natural na capital do Estado, no que diz respeito ao número de vagas.

Essa demanda só aumentava à medida que se investia nos níveis de 1º e 2º graus, o que contribuiu com a ratificação da necessidade de implantar uma Faculdade de Formação de Professores em Jequié.

De acordo com Araújo (1997), Daniel Andrade foi empossado no cargo de prefeito em abril de 1963, ou seja, um ano após a promulgação da Lei n.º 1.802/62, passando a governar a cidade no mesmo período em que o governador Lomanto Júnior – ex-prefeito de Jequié – estava na gestão governamental do estado baiano (1963-1967). Araújo (1997) ainda afirma que Daniel Andrade foi eleito com o apoio da oposição de Lomanto Júnior e, desde o início de sua gestão, assumiu uma postura contrária ao citado governador do estado, o que se constituiu em uma barreira para a aquisição de recursos oriundos do governo estadual para Jequié.

Posteriormente, como mencionamos anteriormente, foi eleito a prefeito de Jequié, o fazendeiro Waldomiro Borges de Souza, candidato do Arena – partido político que apoiava a Ditadura Militar. Durante esse período houve algumas obras realizadas em Jequié, conforme

⁴⁹ Os anexos H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q apresentam indícios do desenvolvimento econômico e educacional de Jequié.

⁵⁰ Milton Rabelo foi o principal responsável pela implantação da FFPJ. Recorremos ao relato de Milton Rabelo em um livro que contém vários relatos de professores da citada instituição, pelo fato de não podermos entrevistá-lo, já que ele é falecido. O livro foi organizado por Elzir Vilas Bôas, intitulado *UESB: memória, trajetórias e vivências*.

explicitamos no tópico anterior. Em seguida, Daniel Andrade volta a governar Jequié, no período de 1971 a 1973, durante essa gestão encontrava-se no governo estadual, Antônio Carlos Magalhães, candidato do Arena, ou seja, mais uma vez, Daniel Andrade assumia uma gestão em que o governo estadual figurava como oposição já que Daniel era do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que fazia oposição à Ditadura Militar (Araújo, 1997).

Desse modo, considerando o tempo que Daniel Andrade esteve como prefeito de Jequié, bem como a grande distância temporal entre a data da lei que estabelecia a criação de uma faculdade em Jequié e a data de sua efetiva existência; acreditamos que comportamentos impregnados de pessoalidade na gestão pública podem ter repercutido em entraves para a implantação da FFPJ, em um espaço menor de tempo. Ressaltamos que a Faculdade de Formação de Professores de Feira de Santana e de Vitória da Conquista iniciaram suas atividades em 1968 e 1970, respectivamente, ou seja, não sofreram a morosidade experienciada em Jequié. (Ferreira, 2017; Santana, 2011).

Os dois mandatos dos prefeitos seguintes, Landulfo Caribé (1973-1977) e Walter Sampaio (1977-1981), tinham o apoio do governo estadual de Roberto Santos e Antônio Carlos Magalhães, respectivamente, por serem do mesmo partido, o Arena.

No cenário de espera pela implantação do nível superior em Jequié, o *Jornal Jequié* buscou exaltar o papel dos Cursos de Licenciaturas Curtas. Segundo o citado jornal as “licenciaturas da curta duração com incentivos salariais estimulam o professor a descentralizar-se e partir em prol de uma promoção coletiva, com trabalhos em comunidades, numa verdadeira batalha de conscientização” (Jornal Jequié, 1971c, p. ?).

Com anúncios nessa perspectiva, o *Jornal Jequié* estimulava os jovens da cidade, aspirantes ao ensino superior, a esperarem com boas expectativas os Cursos de Licenciaturas Curtas, a partir do destaque do potencial de tais cursos para o mundo do trabalho e do papel social que desempenhavam⁵¹.

Os anúncios apresentados pelo *Jornal Jequié*, a respeito dos Cursos de Licenciaturas Curtas, tinham um papel relevante para a legitimação da política seletiva da Ditadura militar, especialmente se considerarmos que tais cursos eram criticados por cientistas e estudiosos da época, por se caracterizarem como aligeirados e emergenciais, com currículo deficitário e

⁵¹ O anexo R apresenta o status social que um universitário tinha nessa época.

descontextualizado, ensino fragmentado e sem correlação entre a teoria e a prática (Ferreira, 1983; Bispo, 2000; Chapani, 2012).

O *Jornal Jequié* também apresentou a FFPJ como única possibilidade de acesso ao ensino superior dentro da cidade, uma vez que ao se referir à assinatura do convênio para a Faculdade de Educação, pelo prefeito Daniel Andrade, afirmou que “[...] é mais importante assinar convênio para construção da Faculdade de Educação que vai funcionar, que criar universidades que jamais funcionarão” (Jornal Jequié, 1971d, p. 01).

A citada matéria menciona o nome do Dr. Milton de Almeida Rabelo como um dos presentes no ato da assinatura do convênio. De acordo com Rabelo (2001), ele foi designado como responsável pelo processo de organização e implantação do ensino superior em Jequié. Conjecturamos que essa nomeação ocorreu em virtude de uma pressão local por considerar que em outras cidades, como Vitória da Conquista e Feira de Santana, as Faculdades de Formação de Professores já se encontravam em funcionamento. Outro fator importante é que a gestão municipal estava articulada com o governo estadual, a esse respeito, Araújo (1997) ressalta que Landulfo Caribé foi eleito quando fazia parte da oposição, mas passou a apoiar o governo militar, após ser eleito.

O *Jornal Jequié* também anunciou a chegada da Faculdade em Jequié, como manchete, em 1969, vejamos na Figura 3:

Figura 3 – Notícia sobre a implantação da FFPJ



Fonte: Jornal Jequié, 1969b, p. 01.

Tal anúncio pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma boa expectativa por parte da população, bem como com a pressão que desencadeou na tomada de providências por parte do governador Antônio Carlos Magalhães para que a Faculdade de Formação de Professores fosse implantada em Jequié, entre as quais esteve a nomeação de Milton Rabelo como organizador (Rabelo, 2001).

Juntamente ao anúncio da chegada da Faculdade em 1971, a matéria acima evidencia o prestígio dado às solenidades de formaturas de professoras em Jaguaquara e ao crescimento de instituições educativas na cidade, a exemplo disso cita a construção do Centro Integrado de Educação, no bairro Jequiezinho, cuja conclusão da obra estava prevista para o segundo semestre do ano seguinte. Foi exatamente nesse estabelecimento que a Faculdade de Formação de Professores foi implantada (Macêdo, 2023; Barros, 2023). Ao relembrar os primeiros anos de existência da FFPJ, o professor Jorge Barros afirma:

[...] a coisa era tão precária que o curso superior foi ministrado numa sala de aula do antigo Centro Integrado, quando eu cheguei aqui toda essa área do pavilhão administrativo, aqui da UESB, era do Centro Integrado. A segunda parte do Centro Integrado, que correspondia a esse pavilhão de aulas foi tomado em 1998, na verdade foi em 99, porque em 98 começou a construção do Luiz Viana Filho. O Centro Integrado hoje é o Colégio Estadual Luiz Viana Filho.

Rabelo (2001, p. 360) informa que:

O prédio não fora construído para faculdade, era um apêndice do Instituto Luís Viana Filho, um colégio orientado para o trabalho. Eu estive no prédio e perguntei quem estava lá dentro e, como ninguém me respondeu, eu entrei, e, por ter a autorização do governador para ocupar qualquer prédio do Estado, eu o fiz e nós ficamos com esse patrimônio.

Esse Centro Integrado foi entregue à população jequiense na década de 1970, sendo assim, considerando que foi onde se instalou a FFPJ e que o trabalho desenvolvido por Milton de Almeida Rabelo, no processo de organização e implantação do ensino superior, se deu de 1972 a 1977 (Rabelo, 2001), podemos inferir que a falta de um local para instalação da citada faculdade também pode ter sido outro fator que justifica a morosidade do processo de implantação dessa Faculdade.

Importa destacar que a FFPJ não ocupou, a princípio, toda a estrutura do prédio do Centro Integrado Luís Viana Filho. Maria Telma de Souza Gargano, uma das alunas da primeira turma do Curso de Licenciatura Curta em Ciências, ao rememorar o início das atividades da instituição afirma que “a faculdade era bem pequenininha, bem resumida, porque só tinha 30 alunos. [...] era uma turma só. Tinha 30 alunos na UESB, depois de um semestre foi que veio a turma de Letras.”

O primeiro professor de Matemática do curso em questão, Rui Macêdo, ao falar sobre o processo de implantação da FFPJ, explica que

O governador autorizou a liberação de salas de aula em um anexo e foi implantada. E partiu do zero, para a biblioteca solicitamos livros para toda a comunidade, a questão de quadro negro, de cadeira, tudo. Foi realmente tudo pela comunidade. Milton Rabelo ia para o comércio, quando chegava nas portas das lojas o pessoal já se escondia dele, porque o pessoal já sabia que ele ia pedir. [Risos]

A fala de Rui Macêdo deixa claro, portanto, que a comunidade local teve papel fundamental no processo de aquisição dos recursos materiais para iniciar as atividades na FFPJ e que Milton Rabelo foi o protagonista dessa história, mas ele também contou com o apoio de outras pessoas. Entre os nomes citados por Milton Rabelo como colaboradores nesse processo de implantação do ensino superior em Jequié estão: Lícia Regina que esteve na direção do Departamento de Ensino Superior (Desap), na época; e o professor Roberto Santos⁵², que teve

⁵² Governador do estado da Bahia no período de 1975 a 1979, eleito pela Assembleia Legislativa, de forma indireta, com maioria dos votos do Arena (Bispo, 2000).

grande participação na conquista da autorização dos cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências e em Letras. (Rabelo, 2001).

Para constituição do corpo docente da instituição, Macêdo (2023) afirma:

Quando surgiu a ideia de criar um curso superior em Jequié, o professor Milton Rabelo, que estava montando o projeto, soube que eu tinha uma pós-graduação, então me solicitou, por várias vezes, que eu entregasse meu currículo para ser incluído no processo de autorização do curso. [...], eu fui inscrito nas duas opções, em Geociência e Matemática.

Além do seu currículo, o professor Rui Macêdo esclarece que Milton Rabelo também solicitou o currículo de outros professores. De acordo com o professor Carlos Alberto Andrade Freitas (2023), “o principal articulador da implantação do ensino superior em Jequié foi Milton Rabelo, recolheram currículos de profissionais liberais, pessoas de nível superior e esses currículos foram para Salvador⁵³, lá eles fizeram a seleção onde se montou a Faculdade de Formação de Professores.” Ainda sobre o processo de implantação da FFPJ, Macêdo (2023) afirma que “[...] todos os professores que tinham sido selecionados para o curso superior em Jequié tinham que fazer o curso de Pós-Graduação, Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior em Ciências [...]. Esse curso foi lá em Salvador, começamos no segundo semestre por isso.”

E assim, após várias mobilizações no sentido de organizar os recursos materiais e humanos necessários, aos 22 dias do mês de agosto de 1977, ocorreu a aula inaugural do Curso de Licenciatura Curta em Ciências, na implantação da FFPJ. Posteriormente a FFPJ passou a ofertar também o Curso de Licenciatura Curta em Letras e Enfermagem (Macêdo, 2023; BISPO, 2000). Apesar de pequena, essa instituição representou uma mudança de vida para aqueles que desejavam cursar o nível superior, mas, por algum motivo eram impossibilitados, como, por exemplo, a estudante Maria Telma, a qual salienta:

O que me levou a fazer o Curso de Licenciatura Curta foi que eu tinha me formado em professora, naquela época a gente fazia o Curso Normal, em 1968. E fiquei esse período todo sem estudar e também sem trabalhar. Quando veio a faculdade pra aqui, que abriu o primeiro vestibular, eu me inscrevi. Fiz o vestibular, passei. E comecei a estudar pensando em fazer um concurso pra o estado e começar a ensinar na rede estadual da Bahia. [...], quando teve um concurso e eu fiz este concurso, passei e comecei a ensinar.

O citado curso permitia à FFPJ formar profissionais generalistas que pudessem ministrar diferentes disciplinas e, além de promover formação inicial, também habilitava professores

⁵³ Segundo Macêdo (2023) quem direcionava esse curso era o Desap.

leigos em atuação, contudo era desvalorizado na comunidade (Macêdo, 2023). Segundo Macêdo (2023):

A comunidade ficava: – Existe essa Licenciatura Curta? A interrogação era essa, não se ouvia falar lá em Salvador. – Como é isso? Tem algum valor? E assim ia. Então se trabalhava muito nisso, tanto é que a primeira formatura o paraninfo foi o secretário da educação com o objetivo de que, dissessem assim: – Tá vendo que é válido? Quem veio foi o secretário da educação, Eraldo Tinôco, se fosse uma coisa que não tivesse valor o secretário da educação não teria vindo. Então foi muito trabalho em torno disso.

Salientamos que as críticas direcionadas aos cursos de licenciaturas curtas, devem ter contribuído para essa visão depreciativa por parte da comunidade, além de ser um curso distinto do que era ofertado na capital baiana e pouco procurado, na época em questão. Apesar da representação negativa que o curso tinha na cidade, fica evidente, nas duas falas anteriores, que a apropriação dos discursos e práticas dos discentes e professores se dava em um contexto de contradições entre os que defendiam o citado curso e aqueles que o criticavam.

Considerações Finais

A reforma universitária (Lei n.º 5.540/68) e a reforma do primeiro e segundo graus (Lei n.º 5.692/71) tiveram relevância no processo de expansão do ensino superior a partir da década de 1970, em especial para implantação de cursos de Licenciaturas Curtas. No âmbito da Bahia, além das citadas leis, o PIEC e a Lei n.º 1.802/62 também se destacaram nesse sentido.

Em consonância ao que concebe Viñao Frago (2002), identificamos que tais reformas se constituíram em tentativas de mitigar a crise estudantil e resolver os problemas relacionados à falta de docentes para o ensino pós-primário. Contudo estudos apontam alguns problemas oriundos dessas reformas, entre os quais a consolidação da fragmentação do ensino superior e, por sua vez, a hierarquização do trabalho e da sociedade, tanto cultural como economicamente.

As apropriações dos discursos de tais reformas, bem como as práticas e representações dos atores envolvidos no processo de formação docente da FFPJ se constituíram em um contexto de disputas e contradições. Nessa perspectiva, as falas dos colaboradores evidenciam que apesar das influências de discursos depreciativos com relação ao Curso de Licenciatura Curta ofertado na FFPJ, não foram anuladas as possibilidades de outras formas de apropriações.

Em Jequié, o Curso de Licenciatura Curta se constituiu em um elemento importante no processo de profissionalização docente de professores para o ensino no 1º grau, pois passou a estabelecer o conjunto de conhecimentos, de técnicas, normas e valores apontados por Nóvoa

(1995). Nessa mesma perspectiva, a FFPJ também representou uma das etapas desse processo - a criação de instituições específicas para a formação de professores – conforme defende Nóvoa (1995).

Referências

ARAÚJO, Émerson Pinto de. **Capítulos da história de Jequié**. 1. ed. Salvador: EGB editora, 1997.

Assinatura do Convênio para Faculdade de Educação. **Jornal Jequié**, ano 26, n. 1214, 01 de nov.1971d.

BAHIA, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC)**, v. 01, Centro de Estudos e Planejamento, 1968.

BAHIA. **Lei n.º 1.802, de 25 de outubro de 1962**. Cria as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Feira de Santana, Ilhéus, Jequié, Caetitê, Vitória da Conquista e Juazeiro e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia, 25 de out. 1962.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 35A, p. 159-183, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10812>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros: depoimento** [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Atos do Govêrno. Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sôbre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**. Ano LXXXV, n. 20, Seção 1, 1946.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, publicado em 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 79.130, de 17 de janeiro de 1977. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com sede na cidade de Jequié, estado da Bahia. **Diário**

Oficial da União, publicado em 18 jan. 1977. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/54801-autoriza-o-funcionamento-da-faculdade-de-formauuo-de-professores-de-jequie-com-sede-na-cidade-de-jequie-estado-da-bahia.htm>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, publicado em 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

BISPO, Maria das Graças. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores**. 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2012.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n.11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/673>. Acesso em: 07 abr. 2022.

DINIZ, Ivanise Gomes Arcanjo. **História dos cursos técnicos dos Centros Integrados de Educação na Bahia: Matemática, saberes e práticas docentes (1970-1982)**. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2021.

Educar é desenvolver. **Jornal Jequié**, ano XXVI, n. 1216, 15 nov.1971c.

Faculdade para Jequié em 1971. **Jornal Jequié**, ano 24, n. 1116, 08 dez.1969b.

FARIAS, Magnólia Santana de. **Magnólia Santana de Farias: depoimento** [15 jun. 2017]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2017. Gravação digital (58min e 04s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155–163, 1983. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FERREIRA, Joubert Lima. **Fios, retalhos e pontos:** tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991). 2017. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda; ARAÚJO, Jorge Eduardo Lima. O Ginásio Polivalente de Alfenas e os vestígios das práticas escolares (1971-1979). **Revista de História da UEG**, v.9, n. 2, p. e922023, 2020. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/10442/7831>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREITAS, Carlos Alberto Andrade. **Carlos Alberto Andrade Freitas:** depoimento [14 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 16s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GARGANO, Maria Telma de Souza. **Maria Telma de Souza Gargano:** depoimento [05 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (63min e 54s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Ginásio Polivalente em Jequié. **Jornal Jequié**, ano XXVI, n.1219, 06 dez. 1971b.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira:** história, política e filosofia da educação [versão prévia]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

JEQUIÉ: retrospectiva do ano 1971, perspectivas para o novo ano. **Jornal Jequié**, ano XXVI, n. 1220, 13 dez. 1971a.

LANDO, Janice Cassia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976).** 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cassia. Profissionalização do professor que ensina matemática nos diferentes níveis de formação na Bahia-Brasil: breve panorama histórico. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, n. 3, p. 116-126, 25 dez. 2017.

MACÊDO, Rui. **Rui Macêdo:** depoimento [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (165min e 61s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

MAIS 20 salas de aula serão construídas em Jequié. **Jornal Jequié**, ano 24, n. 1105, 08 set. 1969a.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MOURA, Luis Yago Bruno de. **Formando o espírito para o trabalho: cultura escolar da Unidade Escolar Polivalente Desembargador Vital de Freitas, em Picos – PI (1975-1996)**. 2023. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2023.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 340 -346, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153>. Acesso em: 23 maio 2022.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-33.

RABELO, Milton de Almeida. A história que ultrapassa os limites do tempo. *In*: VILAS BÔAS, Elzir da Costa (org.). **UESB: memória, trajetórias e vivências**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001. p. 359-363.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTANA, Irani Parolin. **A trajetória e a contribuição dos professores de matemática para a modernização da matemática nas escolas de Vitória da Conquista e Tanquinho (1960-1970)**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos Santos. **História da formação docente no curso normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 08, n. 02, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ARTIGO 2

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: APROPRIAÇÕES DAS PROPOSIÇÕES LEGAIS (1977-1988)

Resumo

Neste texto, abordou-se sobre apropriações da legislação no currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988. Este artigo integra uma tese de doutorado cujo objetivo consistiu em analisar a formação pedagógica ofertada nessa licenciatura, no período delimitado. Para a produção deste texto investigamos quais apropriações decorrentes da legislação configuraram o currículo do Curso de Licenciatura Curta em Jequié, no período em estudo. A pesquisa foi realizada de acordo com a perspectiva da História Cultural de Chartier (2002) e utilizou a História oral temática de Meihy e Seawright (2020) para a produção das fontes orais. Foram mobilizados, ainda, os conceitos de currículo de Ivor Goodson (1995), História das disciplinas escolares de André Chervel (1990) e saberes a ensinar e saberes para ensinar de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017). A análise das fontes indicou que o currículo desse curso continha disciplinas de conteúdos de Matemática, disciplinas diretamente e/ou explicitamente relacionadas à docência em Matemática, bem como disciplinas que estiveram indiretamente relacionadas a essa especificidade. Sua configuração, ao longo do período, foi marcada por mudanças e indicativos de consensos e desvios com o que estabelecia a legislação destinada a normatizar a formação pedagógica em cursos de licenciaturas, vigentes nas décadas de 1960 e 1970.

Palavras-chave: Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Currículo. Pressupostos legais. Formação Pedagógica.

Introdução

Investigar historicamente o processo de formação docente contribui para uma compreensão sobre aspectos políticos, econômicos, filosóficos e sociais no âmbito da docência em Matemática, em diferentes momentos históricos. Algumas pesquisas com essa perspectiva apontam que a década de 1950 marcou a história da educação de Jequié com a criação de dois cursos normais, um particular, implantado em 1954 no Ginásio de Jequié, também conhecido como Ginásio do Padre (Silva, 2019), e outro público, em 1959, criado como escola anexa ao Instituto de Educação Régis Pacheco (Santos, 2018).

Contudo, até meados da década de 1970, não havia, em Jequié, curso superior destinado à formação do professor para o nível posterior ao primário. Os professores que assumiam

docência em Matemática do nível ginásial realizavam cursos ofertados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), em Salvador (Santos, 2018; Santos; Lando, 2023). Essa realidade começou a se modificar a partir de 1977, quando Jequié passou a ofertar o Curso de Licenciatura Curta em Ciências – na Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ) – responsável pela preparação de professores polivalentes para o ensino de 1º grau, que abrangeu o antigo primário e ginásial, conforme estabeleceu a reforma realizada pela Lei n.º 5.692, promulgada aos 11 dias de agosto de 1971 (Brasil, 1971; Santos; Lando, 2023).

Na escrita deste artigo nosso propósito é abordar apropriações da legislação no currículo escrito⁵⁴ da referida licenciatura, a partir da perspectiva da História Cultural de Chartier (2002,) buscando responder o seguinte questionamento: Quais apropriações decorrentes da legislação configuraram o currículo do Curso de Licenciatura Curta em Jequié?

Este artigo integra uma pesquisa de doutoramento que se propôs a investigar como se deu a formação pedagógica para a docência em Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, curso ofertado na FFPJ, instituição que marcou significativamente a história do ensino dessa disciplina, na referida cidade.

O período escolhido para realizar essa pesquisa, 1977 a 1988, compreende desde o início das atividades na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié até o ano, que foi promulgado o reconhecimento da Licenciatura Curta em Ciências, com Habilitações em Química e Biologia⁵⁵, licenciaturas plenas, implantadas no referido curso em 14 de dezembro de 1988, e por constatar que o Jornal Sudoeste⁵⁶ evidencia que as vagas ofertadas no vestibular, a partir de 1989, seriam para a licenciatura em Ciências com uma dessas habilitações,⁵⁷ ou seja, buscou-se persuadir os vestibulandos à ocupação de vagas em uma das habilitações, movimento que também é evidenciado nos depoimentos dos docentes desse curso, os quais também sinalizam para um estímulo dado aos estudantes nesse sentido.

⁵⁴ De acordo com Goodson (1995) o currículo escrito compreende as normatizações, entre outros textos que expressam as intencionalidades para a educação e buscam estabelecer as diretrizes a serem seguidas, as responsabilidades e obrigações dos atores educativos a fim de que se cumpram os propósitos estabelecidos.

⁵⁵ Ver anexo A

⁵⁶ Ver anexo B e C

⁵⁷ A partir da implantação das Habilitações em Química e Biologia, os estudantes tinham a possibilidade de concluírem apenas a Licenciatura Curta em Ciências, cujo currículo estava contido no das habilitações, mas criou-se uma cultura em que os professores buscavam estimular os estudantes a fazerem uma das habilitações (Química ou Biologia).

A escrita deste artigo se fundamenta na História Cultural de Chartier (2002) e na História oral temática de Meihy. Mobilizamos os conceitos de currículo de Ivor Goodson (1995), História das disciplinas escolares de André Chervel (1990), Saberes a ensinar e saberes para ensinar de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017), conforme explicamos na seção a seguir.

Aspectos Teórico-metodológicos

A abordagem adotada para a produção desta história é a História cultural, conforme proposta por Roger Chartier (2002), a qual implica a necessidade de uma análise dos processos apropriações e práticas culturais, realizadas em um contexto de representações sociais.

Para Chartier (2002), as representações, apropriações e práticas culturais estão interrelacionadas, como exemplo de tal relação aponta as práticas de leituras que evidenciam – para cada época e cada meio social – como públicos distintos, produzem modos próprios de se apropriar de um mesmo gênero literário. Essa relação é identificada por considerar que um texto produz historicamente um sentido e constrói diferenciadamente uma significação e, também, porque as representações sociais influenciam as apropriações, entretanto, não as determinam, pois ocorrem sempre em um contexto de conflitos e disputa de poder em que é possível desvios, reconfigurações e consensos.

As fontes utilizadas para a escrita dessa história são documentais (leis, pareceres, resoluções e históricos escolares) e orais (depoimentos de professores do curso em questão, no período em análise). A produção das fontes orais se delineia de acordo com a perspectiva da história oral que se caracteriza como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” (Meihy; Seawright, 2020, p. 27).

Com base nesses pressupostos, nossa entrevista – ao considerar o questionamento proposto na pesquisa de doutoramento –foi guiada por um roteiro pré-estruturado com questões que buscaram investigar como se caracterizou a formação pedagógica para a docência em Matemática, no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, conforme proposto no projeto de pesquisa. Tais questões foram destinadas a ex-professores e ex-alunos do citado curso. Para a produção deste artigo foram entrevistados professores e alunos do citado curso, conforme propõem Meihy e Seawright (2020) ao abordarem sobre a história oral temática.

Chervel (1990) concebe as disciplinas escolares como construções sociais e históricas, resultantes de consensos e dissensos produzidos a partir de conflitos em torno do que se

considera pertinente e necessário ensinar e de como ensinar, considerando as finalidades a que se propõe. As escolhas dos conteúdos e métodos, bem como as intencionalidades e resultados que configuram uma disciplina estão diretamente relacionadas a uma cultura escolar que é forjada a partir de modos de apropriações e práticas realizadas em um contexto de representações sociais. Esse conceito é utilizado por entendermos que as licenciaturas curtas apresentam aspectos que indicam um processo de secundarização do ensino superior.

Adotamos também os conceitos de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, ambos desenvolvidos por Hofstetter e Schneuwly (2017) a partir de uma reflexão em torno dos saberes que fundamentam as profissões do ensino e da formação. Esses autores conceituam dois tipos de saberes: os saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os saberes a ensinar, segundo esses autores, constituem-se em objetos do trabalho docente e se definem pelo que se deve ensinar; tais saberes estão presentes em currículos, planos de aula, manuais de professores, livros didáticos, entre outros textos que prescrevem conteúdos a serem ministrados.

De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017) os saberes para ensinar constituem-se em ferramentas do trabalho docente, mobilizados para formar o outro e envolvem o conhecimento sobre aspectos emocionais e sociais dos discentes, sobre o desenvolvimento humano, formas diferenciadas de aprender, metodologias do ensino, necessidades específicas do público aprendente, finalidades sociais e políticas, entre outros elementos que compõem a gestão do ensino escolar. Como podemos observar na abordagem de Hofstetter e Schneuwly (2017) os saberes para ensinar caracterizam a formação pedagógica dos professores.

Mas qual a relação entre a perspectiva de investigação histórica e dos conceitos abordados neste tópico com as fontes que permitem historicizar as proposições legais em torno da formação dos (as) professores formados (as) na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? Antes de adentrarmos na análise e interpretação das fontes com a perspectiva de responder o questionamento proposto, pensamos ser pertinente abordar sobre a institucionalização das licenciaturas curtas e sua relação com as questões econômicas, políticas e sociais da época. Sigamos!

Institucionalização das licenciaturas curtas em Ciências

As Licenciaturas Curtas ganharam força para se institucionalizarem a partir da *Indicação s/n* de 1964 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, a qual veio a apresentar o conceito de professor polivalente defendendo-o diante das necessidades

do contexto emergente. Sucupira é contundente ao afirmar e reafirmar a necessidade da adoção de um modelo de formação docente em curto prazo, medida que ele categorizava como um improviso de professores, considerado necessário, mesmo que em detrimento dos padrões de ensino, para alcançar os níveis desejados de expansão da escolarização.

Sucupira apontava, nessa *Indicação*, que entre as décadas de 1950 e 1960 ocorria um crescimento significativo do nível de escolaridade da população brasileira. Ele destacava, ainda, haver pretensões de dar continuidade em tal expansão. Além disso, ressaltava a falta de professores habilitados como um percalço para atingir os objetivos propostos nesse processo.

A referida *Indicação* evidenciava que desde 1946 havia duas formas de habilitar professores para o nível secundário, formação ofertada em Faculdades de Filosofia e os exames de suficiência, utilizados como medida de emergência. O relator avaliava positivamente o período em que os exames de suficiência foram realizados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES); contudo, afirmava que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a regulamentação, feita com base nesta lei, que colocava sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia a realização de tais exames, eles, praticamente, deixaram de existir (Brasil, 1964).

Além dessa situação relacionada aos exames de suficiência, o relator Newton Sucupira assegurava que as Faculdades de Filosofia não conseguiam formar todo o contingente necessário de professores - dificuldade agravada pelo fato de que muitos dos estudantes formados em tais faculdades não exerciam a docência, por se tratar de uma profissão pouco lucrativa. Desse modo, a escassez de professores habilitados persistia ao longo dos anos, especialmente na área de Ciências Naturais e Matemática, pois as melhores faculdades que ofertavam cursos de Física, Química, História Natural e Matemática se preocupavam, quase que exclusivamente, com a formação de pesquisadores, desconsiderando as necessidades e requisições específicas necessárias para a docência na escola secundária (Brasil, 1964).

Diante de tais considerações, Newton Sucupira, relator da *Indicação* de n.º 31 de 1964, argumentou sobre a necessidade de reformular as Licenciaturas de Ciências, a fim de preparar o professor polivalente para o ensino ginásial, especialmente por considerar que as disciplinas de Matemática e Ciências Físico-Biológicas eram matérias obrigatórias nesse nível de escolaridade (Brasil, 1964).

Assim, diante do contexto apontado nessa *Indicação*, surgiu a proposição para a formação de professores polivalentes, em um período de três anos, para a docência nas áreas de

Ciências Sociais e Ciências Naturais e Matemática no ciclo ginásial, com a possibilidade de atuarem no segundo ciclo, em caráter transitório, durante o tempo em que não houvesse professores formados em cursos com duração de quatro anos (Brasil, 1964).

O Parecer de n.º 81 de 1965 aprovou a proposição de criação de três Licenciaturas Curtas, nas áreas de: Letras; História, Geografia e Organização Política e Social; e Ciências Físico-biológicas e Matemática. Os argumentos utilizados nesse parecer para justificar a criação de tais licenciaturas foram reafirmações do que já constava na *Indicação* de n.º 31 de 1964, a saber: o entendimento de que o professor ginásial não teria que ser, necessariamente, um especialista; a concepção de que do ponto de vista pedagógico-formativo, o ideal seria que as turmas de ginásio tivessem um único mestre para atuar nas diversas matérias; e a crença de que tais cursos poderiam resolver o problema da falta de professores.

O supracitado Parecer ressaltava que entre as licenciaturas criadas, a de Ciências se constituía como de principal necessidade em virtude da valorização que se dava, à época, ao campo da iniciação a Ciências. Esse parecer também estabeleceu o currículo mínimo para a Licenciatura em Ciências. Entre os conteúdos obrigatórios, no âmbito da Matemática, o Parecer n.º 81 de 1965 cita: “Matemática, estudada em duas séries, incluindo Álgebra, Aritmética e teoria dos números, Geometria Analítica, e Cálculo inclusive um primeiro curso de Probabilidade e Estatística” (Brasil, 1965). A Probabilidade e Estatística é destacada pelo referido parecer como matéria que aborda conhecimento considerado indispensável para a formação do professor que atuaria no ensino secundário.

Segundo Cruz, Ramos e Silva (2017), o conceito de professor polivalente emergiu diante da possibilidade de agregar ao processo de formação docente os princípios da racionalidade econômica, nessa perspectiva propôs um modelo de formação pautado na generalização e superficialidade do conhecimento. Contudo, na década de 1970, o Conselho Federal de Educação propôs mudar essa ideia, a partir da concepção de um professor polivalente capaz de proporcionar uma formação integral aos alunos, com conhecimento adequado sobre os conteúdos disciplinares e os métodos apropriados para o ensino. Nessa perspectiva, podemos apontar as Resoluções n.º 30 de 1974, que propôs o mínimo de conteúdos e duração do curso, entre outras orientações que deveriam ser observadas na organização das Licenciaturas Curtas

em Ciências⁵⁸ e, posteriormente, a n.º 37 de 1975, que estabeleceu a obrigatoriedade de as instituições cumprirem o que previa a resolução 30 de 1974.

Segundo Ferreira (1983), inicialmente, as licenciaturas curtas em Ciências foram propostas como medidas menos prejudiciais para a qualidade do ensino, quando comparadas aos exames de suficiência. A implantação desses cursos seria realizada como medida de emergência; contudo, a reforma universitária – Lei n.º 5.540 de 1968 – e a reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692 de 1971 – acabaram possibilitando a presença de tais licenciaturas como algo permanente. A autora ainda pontua que esses cursos se expandiram pelo território brasileiro, especialmente, por intermédio da iniciativa privada por considerá-los uma possibilidade lucrativa de comercialização da educação.

Na Bahia, algumas pesquisas – Joubert Ferreira (2019), Chapani (2012) e Boaventura (2009) – apontam que a oferta de cursos de Licenciatura Curta em Ciências se deu em instituições públicas, em Faculdades de Formação de Professores que começaram a ser implementadas na década de 1970, a de Jequié teve início em 1977, embora tenha sido autorizada em 1970 (Santos; Lando, 2023). O objetivo desse curso foi formar professores, em nível superior, para a docência de Ciências e Matemática, no ensino de 1º grau.

A Matemática tem um papel fundamental para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico de um país, logo, sua valorização no currículo escolar seria óbvia e imprescindível. Para atender às aspirações com relação ao papel da escolarização tendo em vista o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, buscou-se proporcionar uma melhor qualificação aos professores, a qual envolvia uma formação em conhecimentos específicos das disciplinas que iriam lecionar e em formação pedagógica. A seguir, apontamos algumas das propostas legais com essa perspectiva.

Formação pedagógica na Licenciatura Curta em Ciências: pressupostos legais

As diretrizes para os cursos de licenciaturas curtas em Ciências foram regulamentadas, inicialmente, pela Portaria Ministerial n.º 46 de 1965, que fixou o mínimo de conteúdos e duração desses cursos e determinou que eles ofertariam o ensino de Matemática; Física Experimental e Geral; Química Geral, Orgânica, Inorgânica e Analítica; Ciências Biológicas

⁵⁸ Entre as determinações expressas nesta resolução, ficou estabelecido que a formação docente deveria se fundamentar na Instrumentação para o ensino, em disciplinas específicas da área e em determinações oriundas de resolução do Conselho Federal de Educação, que regulamentava a formação pedagógica.

por intermédio das disciplinas de Biologia Geral, Zoologia e Botânica; Elementos de Geologia; e Desenho Geométrico.

A Portaria n.º 46 de 1965 estabeleceu que o curso teria duração de três anos letivos e o licenciado poderia lecionar disciplinas de “Iniciação às Ciências Físicas, Biológicas e Matemática” (art. 3º), no 1º ciclo. Já, no 2º ciclo, seriam “as disciplinas estudadas no currículo” (art. 4º), diante da ausência de professores com formação em cursos ministrados em quatro anos. Essa portaria também estabeleceu que a formação pedagógica a ser ofertada em tais cursos seria normatizada pelo Parecer n.º 292 de 1962, que tratava das matérias pedagógicas para as Licenciaturas, o que evidencia uma preocupação com a formação pedagógica dos futuros professores vindo a estabelecer uma perspectiva diferente do que ocorria no formato 3 +1 (Roque, 1983).

A esse respeito, segundo Curi (2000), a preocupação em proporcionar maior carga horária de estudos para a formação pedagógica aos futuros professores secundários foi uma realidade constatada nas Faculdades de Filosofia, que ampliaram o número de disciplinas com essa finalidade, em 1946. Contudo a matrícula era facultativa para os alunos, que poderiam optar por cursar apenas três ou quatro disciplinas com essa vertente, além da obrigatoriedade de realizar formação teórica e prática, nos Ginásios de Aplicação. A partir de 1962, com a promulgação do Parecer n.º 292, estabeleceu-se como currículo mínimo a oferta das disciplinas: Psicologia da Educação, com estudos voltados para a adolescência e aprendizagem; Didática; e Elementos da Administração Escolar; além de Prática de Ensino, considerada objeto da formação profissional. Segundo a citada autora, essa estrutura curricular ainda era adotada por muitos cursos de licenciatura até o ano 2000.

O Parecer n.º 292 de 1962 destinava-se aos cursos de licenciaturas, e, portanto, foi adotado nas licenciaturas curtas em Ciências diante da falta de um documento específico com essa finalidade para tais cursos. Posteriormente foram regulamentadas novas portarias e pareceres a fim de estabelecer diretrizes para o ensino de saberes a ensinar e saberes para ensinar na Licenciatura Curta em Ciências, a exemplo de tais normativas, podemos citar: o Parecer n.º 672, aprovado em 04 de setembro de 1969⁵⁹; a Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969; a

⁵⁹ Esse parecer propôs um anteprojeto de resolução a fim de fixar o mínimo de conteúdo e duração a serem observados para a oferta de formação pedagógica nos cursos de licenciatura a partir de uma revisão sobre o que propôs o Parecer n.º 292 de 1962. Essa proposta de resolução teve como consequência a promulgação da Resolução n.º 09 de 1969.

Indicação n.º 46, aprovada em 07 de junho de 1974⁶⁰; a Resolução n.º 30 de 1974 de 11 de julho de 1974; Parecer n.º 4.873, aprovado em 04 de dezembro de 1975. A Indicação n.º 46 de 1974 e a Resolução n.º 30 de 1974 foram elaboradas de acordo com o que propôs a Lei n.º 5.692 de 1971, a qual reorganizou o ensino primário e secundário em ensino de 1º e 2º graus; estabeleceu que as licenciaturas curtas em Ciências, também conhecidas como licenciaturas de 1º grau, habilitariam para o ensino de Ciências, em geral, nesse nível de ensino; e concedeu a prerrogativa de que tais professores ensinassem até a 2ª série do 2º grau, mediante estudos adicionais, com duração mínima de um ano. Essa formação complementar poderia ser objeto de aproveitamento de estudos ulteriores ou obtida em cursos ofertados em universidades e demais instituições que mantivessem cursos de duração plena. (Brasil, 1971)

Conjecturamos que a supracitada prerrogativa pode-se explicar pela redução de custos que se obtinha em virtude dos salários mais baixos pagos para professores com licenciatura curta comparando-se aos que possuíam licenciatura plena (Ferreira, 1983) e, também, por considerar o número insuficiente de professores com licenciaturas plenas.

Segundo Libâneo (1992), em termos de legislação oficial direcionada à escolarização, a Lei 5.692/71 se constituiu como um marco de implantação da tendência liberal tecnicista, a qual tinha como objetivo “adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (Libâneo, 1992, p, 31).

Entretanto, as formas diferenciadas de apropriações do texto por parte dos atores do currículo repercutem na materialização ou não das intencionalidades propostas nos documentos legais. Tais apropriações podem ser forjadas a partir de tensões, conflitos, dissensos e consensos com o que fora proposto, e, portanto, reverberar numa realidade que pode ser favorável ou contraditória (Chartier, 2002). Ou seja, para além do que está escrito, o currículo compreende uma realidade social, historicamente construída (Goodson, 1995).

A Lei n.º 5.692/71 estabeleceu parâmetros que indicam a importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência, na mencionada prerrogativa, bem como no que explicita o artigo 78:

Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus

⁶⁰ Essa indicação apresentou o projeto que culminou na Resolução n.º 30 de 1974.

estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Além da relevância dada à formação pedagógica, a legislação do período demonstra uma preocupação com o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados. Nessa perspectiva foi promulgada a Resolução n.º 30 de 1974, uma resolução específica para definir os conteúdos mínimos a serem observados pelas instituições que ofertassem Licenciaturas em Ciências, quer fossem ofertadas no formato de curta duração ou plena. Essa resolução estabeleceu em seu terceiro artigo que o curso deveria apresentar um currículo mínimo com uma parte comum a todas as habilitações - oferecer os conteúdos considerados necessários para a licenciatura de 1º grau e uma parte diversificada de acordo com habilitações específicas (Brasil, 1974).

O currículo mínimo abrangia o estudo de Matemática, Física, Química, Elementos de Geologia e Biologia, na parte comum, e de formação pedagógica que deveria envolver a Instrumentação para o Ensino e orientações contidas na Indicação n.º 46 de 1974 (Brasil, 1974). Essa Indicação concebia a formação pedagógica como algo que deveria integrar todo o curso, a partir da Instrumentação para o Ensino, com abordagem integrada da Ciência, a fim de formar o professor polivalente (Brasil, 1974a).

A Resolução n.º 30, de 1974, é resultante do que fora proposto na Indicação de n.º 46 de 1974. Essa Indicação argumentou em favor da ideia de prevalência da integração do conhecimento no currículo, uma vez que via a especificação como um meio para compartimentá-lo continuamente. Contudo, não descartou a necessidade da especialização, pois considerou a Licenciatura Curta em Ciências um esforço e passo importante em direção à integração do conhecimento e, por sua vez, ao desenvolvimento educacional por fornecer uma formação geral, que culminava em habilitações específicas, com duração plena.

Percebe-se, a partir do que fora proposto nessa Resolução n.º 30 de 1974 e no Parecer n.º 4.873 de 1975, que o ensino superior nas licenciaturas curtas em Ciências diferia, em alguns aspectos, dos cursos de bacharelado e de licenciatura plena, ministrados nas faculdades de filosofia, em especial, por proporcionar aos estudantes o ensino de disciplinas que configuravam o currículo do Curso Normal. Tais proposições indicam uma tentativa de aproximar o ensino superior do ensino secundário, por considerar a necessidade de capacitar o professor polivalente. Diante disso podemos inferir que essa perspectiva coaduna com elementos que caracterizam o processo de secundarização do ensino superior e, portanto, é coerente, utilizarmos o conceito de disciplinas escolares, segundo argumenta Chervel (1990).

Segundo Zanetic e Soares (1980) a Resolução n.º 30, de 1974, foi estabelecida com a finalidade de regulamentar a implantação das licenciaturas curtas e licenciaturas plenas em Ciências nas universidades federais e estaduais e, por considerar o contexto antidemocrático em que foi posta suas proposições, essa resolução, de acordo com os autores, se tornou o estopim de um movimento que externalizou uma grande insatisfação, devido, especialmente, por determinar

[...] a eliminação da existência de uma licenciatura para o 2º grau independente da licenciatura curta em ciências, ou seja, somente oferecer habilitação específica para as disciplinas de ciências exatas e matemática do 2º grau, apenas como complementação da formação em curta duração em ciências e matemática; e finalmente a obrigatoriedade deste esquema em todas as universidades até 1978 (Zanetic; Soares, 1980, p. 67).

Destarte, o currículo do referido curso deveria abranger uma parte comum que compreendia a Matemática, Química, Física, Geologia e Biologia de modo que fosse suficiente para proporcionar conhecimentos específicos dessas áreas ao professor polivalente para o ensino de 1º grau e uma formação consistente e devidamente direcionada a uma Habilitação específica ao estudante que desejasse prosseguir os estudos e estar apto também para o ensino de 2º grau (Brasil, 1974).

A fala de Zanetic e Soares (1980) apontam o que foi estabelecido na Resolução n.º 37 de 1975, que dispôs sobre a implantação progressiva do curso de Licenciatura em Ciências de acordo com o que instituiu a Resolução n.º 30 de 1974 e estabeleceu que até 1978 os cursos deveriam, obrigatoriamente, se adequar ao que fora estabelecido (Brasil, 1975)⁶¹. Nesses moldes, em seu artigo 7º, a Resolução n.º 37/75 ratificou a necessidade de observância ao que estabelecia a Resolução n.º 30 de 1974 e afirmou que a partir da data de sua vigência não seriam criados nem autorizados a funcionar novos cursos de Licenciaturas em Ciências organizados com base nas Resoluções oriundas de pareceres da década de 1960 (Brasil, 1975).

A Resolução n.º 30 de 1974 estabeleceu que as instituições de ensino superior poderiam ofertar o curso de Ciências, organizando-o em formato de licenciatura curta, em licenciatura plena ou nas duas formas. Nesses moldes, o parágrafo único do artigo segundo afirma que a “licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Ciências e a licenciatura plena, além dessa habitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Matemática, Física, Química e

⁶¹ A Resolução CFE nº 5/1978 adiou o prazo estabelecido pela Resolução CFE nº 37/1975 para a obrigatoriedade da conversão em Ciências nos moldes da Resolução CFE nº 30/1974.

Biologia, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas pelo Conselho Federal de Educação” (Brasil, 1974).

Com base em tal pressuposto, houve um crescimento significativo de Cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências em todo o país, especialmente, no âmbito privado; tais cursos sobressaiam diante do fornecimento de habilitações por considerar os custos mais baixos para as instituições (Ferreira, 1983). Nesse contexto da década de 1970, Cury (2011) ao pontuar o crescimento de licenciaturas curtas, sinaliza, inclusive, para processos de transformação de licenciaturas plenas em licenciaturas curtas.

Outras pesquisas ratificam essa afirmação, como a de Flávia Martins (2022), que em sua dissertação de mestrado, ao abordar historicamente sobre o processo de implantação e funcionamento da Licenciatura Curta em Ciências, ofertada nas Faculdades Integradas de Ariquemes, uma instituição de ensino privada, no período que corresponde ao ano de 1990 a 2000, aponta que essa licenciatura não fornecia Habilitação em qualquer uma das áreas (Matemática, Física, Química ou Biologia); diferente do que aconteceu em Jequié, que optou por implantar duas Habilitações (Química e Biologia), cuja a oferta de tais especialidades começou em 1982, mas o reconhecimento da Licenciatura Plena em Ciências, com as citadas habilitações só se deu em 1988 (Brasil, 1988); a Faculdades Integradas de Ariquemes optou por ofertar apenas a Licenciatura de 1º grau.

Nesse sentido, Cury (2011) afirma que a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FACILA) a ofertar o Curso de Licenciatura em Ciências, implantada em 1985, na cidade de Araguaína-To, manifestou a intenção de plenificar esse curso com Habilitação em Matemática no final da década de 1980, sem que nada fosse feito até o ano de 1990, quando essa faculdade foi incorporada pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), passando a ser contemplada com mais um curso de Licenciatura Curta em Ciências.

Outrossim, estudos realizados por Pereira e Pietropaolo (2016) apontam que até meados da década de 2000 a formação de professores para os níveis de 1º e 2º graus (posteriormente denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), ocorreu de diversas formas: “Licenciatura em Matemática, criado em 1962, cursos de licenciatura em Ciências de 1º grau, criado em 1965 e reformulado em 1972, ou cursos de licenciatura em Ciências, criado em 1974” (Pereira; Pietropaolo, 2016, p. 09).

Ainda segundo a Resolução n.º 30, de 1974, a formação pedagógica era concebida como “um componente indissociável do curso” que deveria “combinar-se aos aspectos de conteúdo e

com eles formar um todo homogêneo,” ou seja, nessa proposta a formação pedagógica não consistia em uma abordagem restrita às matérias ditas pedagógicas. Ela deveria perpassar em toda a estrutura curricular do curso, propondo uma integração entre os saberes a ensinar e saberes para ensinar nas diversas disciplinas do curso. Essa ideia de articulação dos saberes nas disciplinas também foi defendida pela Indicação n.º 68 de 1975 e seu consequente Parecer n.º 4.873 de 1975.

Embora a Resolução n. 30 de 1974 tenha sido promulgada no intuito de substituir anteriores com mesma finalidade, os estudos de Pereira e Pietropaolo (2016) apontam para a necessidade de uma análise do currículo do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié com base em legislações anteriores ao período de sua criação, como a Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969, que fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Destaca-se ainda a análise com base na Indicação n.º 68 de 1975, a qual consistiu em proposição de documento destinado a regulamentar a formação pedagógica nas Licenciaturas Curtas em Ciências, que posteriormente fora publicada como Parecer de n.º 4.873 de 1975.

A esse respeito, é pertinente destacar o que aborda Goodson (1995) a respeito do estudo do currículo. Segundo este autor não se pode desprezar a relação existente entre as definições prévias e o potencial de um currículo, ou seja, o que está prescrito depende da forma como os sujeitos o colocam em prática, como eles o compreendem e concebem a educação e seu papel, o que está relacionado aos processos pessoais e socioculturais de formação de tais sujeitos (Fiorentini; Costa, 2002). Esse potencial implica também compreender as possibilidades que são dadas a estes sujeitos para criação, resistência, oposição, subversão ou aceitação diante do que foi proposto.

Esse pensamento de Goodson (1995) condiz com o que defende Chartier (2002), quando este afirma que as apropriações não se constituem em contextos de passividade, elas são sempre criadoras, ativas, externalizam as relações de poder existentes, as influências oriundas de contextos permeados por representações.

Segundo Zanetic e Soares (1980), as proposições da Resolução n.º 30/74 são inconsistentes e contraditórias, entre elas a que se fundamenta em um conceito de ciência integrada - em que os conhecimentos das áreas (Física, Química, Biologia e Geologia) devem ser contemplados por uma única disciplina -, pois não leva em consideração que a pesquisa científica apresenta nexos frágeis entre as áreas, quando não são feitas isoladamente. Diante disso, cabe o questionamento: De que forma os professores da Licenciatura Curta em Ciências

de Jequié poderiam proporcionar um ensino integral, considerando o fato de que esses professores foram formados em cursos que não contemplavam essa integração do conhecimento?

Acreditamos, com base nas fontes, que as possibilidades nesse sentido foram poucas, já que as práticas são resultantes de apropriações realizadas em um contexto de representações sociais (Chartier, 2002). Nesse sentido, Zanetic e Soares (1980) apontam as várias críticas direcionadas às licenciaturas curtas, realizadas por diversas instituições – Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), alguns departamentos da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Federal de Minas Gerais –, entre as quais se destaca a concepção de Ciência integrada em um contexto de especialização.

Entretanto, não se pode pensar que os estudantes do referido curso não tiveram acesso a discussões com essa perspectiva ou que a aprendizagem deles se limitava ao que era ensinado apenas nos cursos universitários. A esse respeito, Chervel (1990), fundamentado em Prost (1984), sinaliza que os alunos aprendem também coisas que não lhes são ensinadas na escola e que a forma como os alunos constroem seus conhecimentos evidencia a complexidade e o desconhecimento em torno do processo de ensino, demonstram que há dimensões cognitivas alcançadas pela intervenção do docente, sem que ele perceba. Sendo assim, Chervel (1990) considera imprescindível o estudo sobre a aculturação dos alunos – cujo grau e natureza só pode ser apreciado a uma determinada distância – para desmistificar concepções e mitos em torno da história das disciplinas escolares. Mas, esse estudo não constitui objetivo deste artigo.

Ainda sobre a contradição apontada por Zanetic e Soares (1980), ela se confirma a partir da supracitada resolução quando afirma que em casos de aproveitamento de estudos, a formação pedagógica poderia ser ofertada posteriormente, quando deveria pressupor uma adequação de forma que desenvolvesse “uma imprescindível integração com o que ensinar” (Brasil, 1974a, p. 11). Outrossim, segundo esses autores, o fato de “separar alunos de licenciatura e bacharelado desde o momento de ingresso na universidade” (p. 69), eliminava a possibilidade de um intercâmbio e de vivências conjuntas entre os futuros pesquisadores e os futuros professores de ciências.

Apesar das incoerências apontadas por Zanetic e Soares (1980), as proposições da resolução 30/74 nos indicam uma tentativa de romper com a dicotomia entre teoria e prática, resquício do modelo de formação baseado no formato 3+1, em que os três primeiros anos, eram fornecidas disciplinas destinadas a uma formação teórica e científica; e no último ano,

disciplinas com finalidades de proporcionar a formação didático-pedagógica (Fiorentini; Costa, 2002).

Essa proposição da Resolução de n.º 30 de 1974 também pode significar uma preocupação em promover um ambiente mais propício para o desenvolvimento intelectual e profissional do professor polivalente, a partir de práticas curriculares de integração do conhecimento. A integração entre os saberes durante o processo formativo, provavelmente, lhes possibilitaria um melhor entendimento sobre como integrar os conhecimentos da área de Ciências e, assim, poderiam atuar de forma mais coerente ao que se propunha para o professor polivalente. Isso nos remete a Goodson (1995, p. 27) quando afirma que “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. [...] onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Até o momento de publicação da Resolução n.º 30/74, a Resolução de n.º 09/69⁶² estava vigente, mas, já se encontrava em estudo a sua revisão, conforme indica o Parecer n.º 672 de 1969. A Resolução de n.º 09/69 estabeleceu que o currículo mínimo para as licenciaturas, deveria abranger as “seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação (com enfoque, pelo menos, nos aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau”; também instituiu a obrigatoriedade das atividades práticas nas matérias que se constituíssem objeto da formação do professor, em forma de estágio supervisionado (Brasil, 1969). Uma análise sobre as disciplinas ofertadas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié aponta que esse curso, também, se fundamentava nessas resoluções, além de observar o que previam documentos da década de 1970.

Chervel (1990) questiona as finalidades explicitadas nos textos oficiais e sinaliza que a história das disciplinas deve depreender de um esforço para identificar quais são as finalidades propostas e as finalidades reais, ou seja, cabe ao historiador fazer alguns questionamentos a fim de não confundir a história da legislação da disciplina e a história da disciplina. Cabe, portanto, analisar o currículo escrito do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié à luz do questionamento proposto: Quais apropriações decorrentes da legislação configuraram o currículo do Curso de Licenciatura Curta em Jequié?

Nessa perspectiva, a seguir, apresentamos alguns resultados da análise sobre o currículo escrito do curso em questão em diálogo com a legislação, que apresenta as diretrizes para essa

⁶² O texto desta resolução está no anexo S.

formação, e outros estudos relacionados às Licenciaturas Curtas em Ciências, oferecidos em outras cidades brasileiras.

Indícios de apropriações da legislação nacional no currículo do Curso de Licenciatura Curta em Ciências: um enfoque na formação pedagógica

Como dito anteriormente, fica perceptível uma preocupação com a formação pedagógica ofertada em cursos de licenciaturas curtas em Ciências, na legislação destinada a regulamentá-los. Tal preocupação se materializou, em Jequié, na cultura institucional da FFPJ, ao viabilizar que os professores da Licenciatura Curta em Ciências realizassem um curso específico de pós-graduação lato sensu na área de Metodologia para o Ensino Superior⁶³, considerando a área de ensino em que atuavam no curso (Barbosa, 2023; Barros, 2023). A oferta dessa especialização se deu a partir de uma parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e se consolidou como uma prática adotada ao longo do período em estudo, marcando a trajetória dos professores depoentes e, portanto, foi mencionada em seus depoimentos (Barbosa, 2023; Barros, 2023; Bispo, 2023; Freitas, 2023; Macêdo, 2023; Nascimento, 2023; Pinheiro, 2023).

Importante destacar que essa preocupação em ofertar um curso aos professores da Licenciatura Curta em Ciências atende a uma observação do Parecer n.º 4.873 de 1975, o qual apresenta a especialização de professores de licenciaturas como uma das providências a serem tomadas, para viabilizar “a implantação de um sistema dinâmico de formação pedagógica nas licenciaturas” (Brasil, 1975, p. 224). Essa ação formativa não consistiu em uma ação isolada da FFPJ de Jequié; Cury (2011) também afirma que muitos dos docentes da Licenciatura Curta em Ciências da FACILA, embora não tenham sido obrigados, fizeram uma “Especialização lato sensu em Metodologia do Ensino Superior, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG)” (Cury, 2011, p.178). Evangelista (2019) afirma que em Rondônia, em 1976, a partir de um convênio entre o governo deste território e a Universidade Federal do Pará, foi ofertada a Pós-Graduação em Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior, entre outras.

⁶³ O anexo T apresenta o certificado do professor Rui Macedo, obtido na Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior em Ciências.

Segundo o depoente Jorge Nascimento (2023), o Conselho Federal de Educação⁶⁴ exigia dos professores essa formação específica. Embora o professor Jorge Nascimento não esclareça o motivo de tal exigência, podemos inferir que ações voltadas para a qualificação do corpo docente tinha como objetivo, para além de possibilitar uma melhor qualidade no ensino ofertado, o reconhecimento do curso e atender a um dos critérios estabelecidos para a sonhada Plenificação, pois entre os que foram estabelecidos estava a análise da qualificação do corpo docente (Barbosa, 2023; Brasil, 1988)⁶⁵.

Diante disso, deduzimos que, mesmo que não houvesse um documento estabelecendo a obrigatoriedade para essa qualificação, os docentes da licenciatura Curta em Ciências de Jequié se sentiam na condição de corresponder a uma exigência que se colocava como critério para o reconhecimento de um curso que já estava sendo ofertado desde 1982, antes mesmo de sua autorização, conforme esclarece o relatório de reconhecimento desses cursos (Parecer n.º 999/88), junto às Habilitações em Química e Biologia (Barbosa, 2023; Barros, 2023; Brasil, 1988).

No que diz respeito à materialização do que estava sendo proposto legalmente para a formação dos estudantes da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, percebemos, a partir de uma análise sobre o conjunto de disciplinas presentes nos históricos escolares que esse curso, em consonância com a Resolução n.º 30, de 1974, que estabelecia a oferta de Matemática na parte comum do curso de Licenciatura em Ciências ofertava as seguintes matérias relacionadas ao ensino de Matemática: Fundamentos de Matemática Elementar I, posteriormente denominada de Matemática I; Fundamentos de Matemática Elementar II, que recebeu o nome de Matemática II; Matemática Básica, que se denominou depois de Matemática III; Desenho Geométrico; Estatística e Probabilidade, substituída pela Estatística Geral, em 1988.

Os diários da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié apontam que essas disciplinas, citadas pela supracitada resolução, se destinavam a abordagem de saberes a ensinar, mas também há indicativos de orientações com perspectiva de formação pedagógica⁶⁶ nas disciplinas citadas, com exceção de Desenho Geométrico e Matemática II, nas quais não encontramos indícios nesse sentido. Quanto à formação pedagógica, esta era concebida como

⁶⁴ O anexo X indica que o reconhecimento da Licenciatura Curta em Ciências com as habilitações em Química e Biologia exigiu qualificação dos docentes como um dos critérios a serem atendidos para essa finalidade.

⁶⁵ O anexo V apresenta o relatório de reconhecimento do curso de Licenciatura Curta em Ciências, com Habilitação em Química e Biologia (Parecer n.º 999/88).

⁶⁶ Esses indícios são apontados no artigo seguinte desta tese.

“um componente indissociável do curso” que deveria “combinar-se aos aspectos de conteúdo e com eles formar um todo homogêneo,” ou seja, nessa proposta a formação pedagógica não consistia em uma abordagem restrita às matérias ditas pedagógicas (Brasil, 1974, p. 510).

Sobre a formação pedagógica ofertada no citado curso, atendia ao que fora proposto pela Resolução n.º 09 de 1969, a qual estabeleceu que o currículo mínimo deveria abranger as “seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação (com enfoque, pelo menos, nos aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau” (Brasil, 1969). Os diários da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié indicam que tais disciplinas eram destinadas à abordagem de saberes para ensinar, tendo em vista à docência em Ciências e Matemática, sem, contudo, apresentar uma relação explícita com a Matemática.

A análise dos históricos e diários da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié apontou também para uma relação da estrutura curricular do curso em questão com o que propõe a Indicação de n.º 68 e seu resultante Parecer n.º 4.873, ambos de 1975, os quais se configuraram a partir de uma revisão das resoluções anteriores que se destinavam a normatizar a formação pedagógica em tais cursos; sendo assim esses documentos de 1975 não se constituíram como algo inteiramente novo, ou seja, apresentaram aspectos de resoluções anteriores que tiveram a mesma finalidade.

Os supracitados documentos de 1975 concebem a formação pedagógica como “um conjunto de estudos e experiências que tornem o futuro professor capaz de criar situações didáticas para desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos” (Brasil, 1975). Nessa vertente, sinalizam a importância do domínio dos conteúdos, dos fundamentos científicos relacionados ao ato de ensinar e aprender, da metodologia específica para o nível de ensino e do contato frequente dos futuros professores com o contexto escolar em irão atuar, a fim de possibilitar a relação entre teoria e prática.

O Parecer n.º 4.873, de 1975, determinou que a formação pedagógica deveria se dar numa perspectiva de concomitância, dando a essa formação um caráter de direcionamento didático dos conteúdos; e, também, por intermédio das “matérias como a instrumentação para o ensino e a respectiva prática”, ou seja, a abordagem de *saberes a ensinar* deveria se articular com *saberes para ensinar*, no intuito de romper com modelo de formação no formato 3+1, exemplificado anteriormente. Ao tentar romper com a dicotomia entre teoria e prática, o Parecer 4.873 de 1975, salienta:

Em relação a quando se realiza a Prática do ensino seria uma incoerência que viéssemos a situá-la rigidamente antes ou depois das matérias. O ideal será que ela se faça ao longo do seu estudo. Mesmo esta última hipótese, que traduz a plena concomitância, será discutível se não acompanhar os alunos de inteligência mais concreta, que aprendem melhor os conceitos quando partem da experiência, nem os tipos mais abstratos, para os quais a prática é sempre uma aplicação do que tenham visto em alguma teoria. [...]. Por outro lado, o estágio feito necessariamente durante o ensino das matérias, tanto as de conteúdo como as de formação pedagógica, envolve problemas de organização e funcionamento que, dadas as condições brasileiras, tornariam artificial a sua obrigatoriedade na maior parte das faculdades e escolas (Brasil, 1975, p. 18).

De acordo com os depoimentos das discentes e docentes do curso, essa proposição de relacionar teoria e prática, tanto nas disciplinas pedagógicas, não relacionadas diretamente à docência em Matemática, como nas disciplinas de conteúdos específicos da área não se efetivou, conforme proposto. A estrutura curricular presente nos históricos escolares da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, ao longo do período de 1977 a 1988, indica disciplinas pedagógicas presentes desde os primeiros anos do curso, o que sinaliza para uma tentativa de atender o que estava estabelecido; mas as que estiveram especificamente destinadas para a formação pedagógica com enfoque em Matemática ainda se concentraram nos últimos semestres; o estágio também continuou sendo ofertado no último semestre do curso.

De acordo com a nova perspectiva proposta na Indicação n.º 68 de 1975 e seu resultante Parecer n.º 4.873 de 1975, além da prática e das disciplinas destinadas aos conteúdos específicos de cada área do curso, os quais deveriam ser abordados de forma correlacionada à instrumentação para o ensino, também teriam o propósito de proporcionar formação pedagógica, as seguintes matérias: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Ensino de 1º e 2º graus.

O supracitado parecer também afirma que cogitou-se inserir entre as disciplinas pedagógicas a Introdução à Educação Especial, a qual teria como objetivo “proporcionar aos professores em geral condições de identificar possíveis deficientes ou super-dotados e encaminhá-los a diagnóstico e ao tratamento especial” (Brasil, 1975, p. 218). Contudo, o relator afirma que, embora tenha sido esboçado algo nessa perspectiva, optou-se por não a inserir no rol das disciplinas explicitadas no Parecer n.º 4.873 de 1975, por entenderem que seria inviável ministrá-la, já que não havia recursos humanos para atender a essa demanda.

Numa apropriação ao que estabelecia os citados documentos, o curso em questão ofertava as seguintes matérias: Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II, que mantiveram a denominação de legislações anteriores, destinando-se, no entanto, ao 1º grau,

o que certamente implicou numa diferença em termos de conteúdos abordados, já que a proposta da Resolução n.º 09 de 1969 era ministrar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, uma vez que foi elaborada para as licenciaturas plenas. Assim, a Estrutura e Funcionamento do 2º grau consta apenas nos históricos dos estudantes que optaram em cursar uma das habilitações (Química ou Biologia).

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié ofertava a disciplina Didática, a qual também estava voltada para a formação pedagógica dos estudantes; essa disciplina foi explicitada pela Resolução n.º 09 de 1969, mas não foi citada pelo Parecer n.º 4.873 de 1975, sob a justificativa de que a Instrumentação para o Ensino e a Prática de Ensino substituíam “aspectos positivos da antiga ‘didática especial’” (Brasil, 1975, p. 220) integrando-os na aprendizagem.

A Didática também foi ofertada em outros cursos de licenciaturas curtas em Ciências, no mesmo período, como exemplo, podemos citar a que foi implantada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - Tocantins, a FACILA (Cury, 2011); na Licenciatura Curta em Ciências da Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (Ferreira, 2019); a Licenciatura Curta em Ciências e plena em Matemática, ofertada no Minas Instituto de Tecnologia, localizado na cidade Governador Valadares, do estado de Minas Gerais (Roque, 1983).

Os diários das disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II indicam que ministravam conteúdos relacionados ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino e aprendizagem; a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau abordava leis relacionadas a esse nível de ensino, com enfoque para os objetivos propostos, organização do sistema de ensino e aspectos do currículo, conforme previa o Parecer n.º 4.873 de 1975.

Segundo Lando, (2012, p. 31) os diários são registros formais dos professores, realizados a partir da observância do que prevê a legislação em vigor; contudo, vale um questionamento: Será que tais registros representam as finalidades reais ou apenas as finalidades de objetivos⁶⁷, segundo aborda Chervel (1990)? Havia uma consonância entre tais objetivos na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié?

⁶⁷ Segundo Chervel (1990) as finalidades de objetivos e finalidades reais são distintas, mas relacionadas. Os primeiros se referem aos propósitos legais e intenções explicitadas de uma disciplina, as reais se materializam nas práticas efetivas do contexto escolar, são os resultados, que podem ou não coincidirem com o que se pretende.

A partir dos depoimentos de Maria das Graças Silva Bispo, ministrante da disciplina Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, o professor Reinaldo Moura Pinheiro, que ministrou temporariamente a disciplina de Psicologia da Educação e os relatos das discentes Maria Telma de Souza Gargano (2023), Jacyra Assis Britto Landim (2023), Jerusa Maria Novaes Souza (2023) e Juanilza Aparecida Rodrigues Santana (2023) ao rememorem o ensino dessas disciplinas, podemos perceber que havia uma conformidade entre os citados objetivos, no que diz respeito aos conteúdos ministrados nas disciplinas de Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.

Contudo, por se tratar de memórias, relatos de momentos que ficaram marcados, não podemos afirmar que essa conformidade era plena, que não ocorreram desvios com relação ao que fora proposto na legislação em vigor, em algum momento do período em estudo, não podemos afirmar que esses registros se constituem em um espelho da realidade vivenciada.

Michael Pollak (1989) esclarece que existe um processo de seletividade e negociação, entre memória coletiva e individual. O citado autor explica que ao evocar suas memórias, um indivíduo pode apresentar o caráter problemático da memória coletiva, revelando vários pontos de contatos entre essa memória e as memórias subterrâneas, que constituem as culturas minoritárias e dominadas, bem como, as contradições entre elas. As memórias subterrâneas realizam um “trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (Pollak, 1989, p. 04).

Além disso, em concordância ao que defende Chartier (2022) a respeito do processo de apropriação por parte dos sujeitos e, também, ao que defende Chervel (1990) ao sinalizar sobre as diferenças entre finalidades de objetivos e finalidades reais, não podemos negligenciar a importância dos processos formativos de cada professor do referido curso, para colocar em prática o que estava sendo proposto.

A esse respeito, Fiorentini e Costa (2002) argumentam sobre duas dimensões do processo de formação docente: a pessoal e a sociocultural. A pessoal se refere a um percurso formativo que proporciona uma experiência singular a cada sujeito; esse percurso pode ser influenciado por fatores socioculturais, os quais envolvem, além das influências oriundas de cursos formais de formação que buscam realizar, as que provêm de suas experiências enquanto discentes de outros níveis de ensino, suas religiões, convívio com a família, entre outras que contribuem para a construção do que significa ensinar e aprender e do papel da escola e do docente no processo de ensino e aprendizagem.

A dimensão sociocultural, como o próprio nome já indica, é externa ao sujeito, envolve aspectos culturais e sociais que influenciam no processo de constituição de intencionalidades, saberes, técnicas, habilidades, entre outras questões consideradas necessárias para os indivíduos aspirantes à atuação docente, “diz respeito aos programas e às instituições de formação do professor, os quais se baseiam num conjunto de práticas e saberes reconhecidos publicamente como fundamentais à formação profissional do professor” (Fiorentini; Costa, 2002, p. 310).

Diante do exposto, podemos inferir que a materialização das finalidades de objetivos propostas aos docentes e discentes da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié dependiam de ambas dimensões, mas não traremos aprofundamentos nesse sentido, pois o objetivo deste trabalho é investigar como se caracterizou a formação pedagógica ofertada no citado curso, no período de 1977 a 1988, o que não implica, necessariamente, em uma análise sobre as diversas influências no processo formativo dos estudantes e professores do citado curso.

No que se refere à instrumentação para o ensino, houve algumas matérias cuja denominação explicitou essa finalidade específica, foram elas: Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências, Metodologia para o Ensino de Matemática⁶⁸, a mudança na nomenclatura em tais disciplinas, conforme identifica o apêndice 03, indica que, em determinado momento, estiveram restritas à abordagem pedagógica para a docência em Matemática. A Instrumentação para o Ensino de Ciências e a Metodologia para o Ensino de Ciências eram destinadas as duas áreas: Ciências e Matemática. De acordo com os diários e depoimentos, a Instrumentação para o Ensino e a Metodologia para o Ensino buscavam capacitar os estudantes para a prática do estágio e posterior exercício da função docente em sala de aula.

A organização curricular adotada na Licenciatura Curta em Ciências da FFPJ apresenta a carga horária de disciplinas pedagógicas, diretamente relacionadas à docência em Matemática, dividida em três disciplinas, em maior parte do período em estudo. Essa configuração se difere da organização adotada em outros cursos de licenciaturas curtas em Ciências. Na Faculdade Estadual de Feira de Santana ela esteve vinculada a duas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática, cada uma com 90 horas, no período de 1973 a 1975 (Ferreira, 2019); na FACILA, Cury (2011) apresenta essa formação ligada à disciplina Prática do Ensino de Ciências, cuja carga horária foi de 240 horas.

⁶⁸ A carga horária e mudanças em disciplinas pedagógicas, diretamente relacionadas à docência em Matemática, estão registradas no apêndice C.

No que diz respeito à prática, já que a proposta do curso de Licenciatura Curta em Ciências da FFPJ era formar o professor polivalente na área de Ciências e Matemática, havia um estágio específico em Matemática e outro em Ciências, enfoque dado pelo curso. No âmbito da matemática, esse estágio ocorreu por intermédio das disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática, Prática do Ensino de Ciências e Prática do ensino de Matemática.

A partir do que foi exposto anteriormente, inferimos que a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié resultou de apropriações de determinações legais e, conforme observa Chervel (1990), o novo pode coabitar com o velho, por determinado período de tempo. Esse autor também afirma que, por vezes, uma disciplina pode agregar conhecimentos que eram ministradas em outra disciplina a partir de um processo de solidariedade didática. Os conteúdos ministrados nas disciplinas do citado curso estão listados nos apêndices 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 12 desta tese.

O conhecimento sobre o que previa a legislação da época a respeito do currículo do curso é relevante, pois conforme assinala Ivor Goodson (1995, p. 17) “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. O autor ainda afirma que tais conflitos indicam “quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização” (Goodson, 1995, p.17).

Para o supracitado autor, tais normas e critérios apresentam um significado que deve ser conhecido, mesmo diante de situações em que a prática é contrária ou transcende o que foi estabelecido, pois sua compreensão de currículo não desvincula teoria, prática e história do currículo. Assim, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (Goodson, 1995, p. 18).

Mas, de que forma essa formação pedagógica para a docência em Matemática se configurou ao longo do período em estudo (1977-1988) na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? É o que buscamos responder a seguir.

Mudanças curriculares no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié

Como explicitado anteriormente, o currículo escrito da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié aponta para uma estrutura curricular composta por *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* e que as disciplinas pedagógicas se dividiam em dois grupos, as que estiveram diretamente relacionadas à docência em Matemática e as que estiveram indiretamente relacionadas. As fontes indicaram a ocorrência de algumas mudanças nessa estrutura curricular, ao longo do período em estudo, realizadas no intuito de adequá-la às proposições legais no processo de implantação das habilitações em Química e Biologia.

Em 1980, a disciplina Estudos de Problemas brasileiros I, que outrora tinha carga horária de 45 horas, teve uma redução para 30 horas; a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino também teve uma redução de 15 horas, a partir de 1981, enquanto a Psicologia II e Didática apresentaram um aumento de 15 horas a partir desse mesmo ano. A Psicologia da Educação I, Estudos de Problemas Brasileiros II permaneceram, ao longo do período em estudo, com a carga horária estabelecida inicialmente. Conjecturamos que outras disciplinas como: Cultura Brasileira I, Cultura Brasileira II, Cultura Brasileira III, História da Arte e Metodologia Científica se caracterizaram como disciplinas optativas, pois não estão presentes em todos os currículos.

As disciplinas destinadas à formação pedagógica, diretamente relacionadas à docência em Matemática, sofreu uma redução da carga horária, mas permaneceu, em virtude do fato de que a Licenciatura Curta em Ciências – Curso que continuava a ser ofertado e cujo currículo escrito compreendia os três primeiros anos de uma das habilitações – visava formar o professor polivalente na área de Ciências e Matemática. Entretanto, os históricos sinalizam para a inserção de disciplinas específicas e pedagógicas, diretamente relacionadas às habilitações e uma redução da carga horária diretamente relacionada à docência em Matemática, conforme pode-se observar nos apêndices B, C, D e N.

Além das disciplinas pedagógicas diretamente e indiretamente relacionadas à docência em Matemática, há indícios de orientações pedagógicas a partir das disciplinas específicas de Matemática: Matemática I, Matemática II e Estatística e Probabilidade e Estatística Geral. As disciplinas específicas de Matemática (Matemática I, Matemática II e Matemática III) também apresentaram uma redução de 30 h/a com essa mesma perspectiva; com relação à formação estatística, os históricos indicam que, no período de 1977 a 1987, o curso de Licenciatura Curta

em Ciências de Jequié forneceu a disciplina Estatística e Probabilidade, a qual tinha carga horária de 75 h/a; em 1988, essa disciplina foi substituída pela Estatística Geral, cuja carga horária era de 60 h/a.

Diante do exposto no apêndice C, entendemos que a formação pedagógica específica para o ensino de Matemática sofreu uma redução em termos de carga horária, em virtude das mudanças implementadas para implantar as habilitações em Química e Biologia; e deduzimos que o processo de modificação do currículo provocou uma reorganização interna das disciplinas em termos de conteúdos a serem ministrados, conforme indicam os diários das disciplinas Prática de Ensino de Ciências e Metodologia para o Ensino de Ciências, que até 1982 estavam integradas (Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Metodologia e Prática do Ensino de Ciências).

Não obstante, uma análise sobre a carga horária destinada à formação pedagógica, ofertada em disciplinas que abordavam essa formação de forma implícita ou explicitamente relacionada à matemática evidencia que a quantidade de horas do total dessas disciplinas extrapolava ao que era estabelecido na legislação em vigor, 12,5 %, no mínimo 242 horas, conforme pode-se observar no apêndice B. De acordo com a Indicação n.º 68 de 1975 e Parecer de n.º 4873 de 1975⁶⁹, algumas instituições já destinavam 20% e 25% de sua carga horária total à formação pedagógica, por considerarem insuficiente a carga horária de 1/8 sobre o total do curso, o que pode ter influenciado as decisões da FFPJ nesse aspecto.

De acordo com Roque (1983), os conselheiros Valnir Chagas, Anísio Teixeira e Newton Sucupira, em 1962, reduziram a carga horária destinadas às disciplinas pedagógicas de 1/4 para 1/8, após emitirem parecer de comparação entre o bacharelado e a licenciatura. Conjecturamos que a carga horária elevada de formação pedagógica da Licenciatura em Ciências de Jequié esteve associada a concepções dos docentes que organizaram o currículo desse curso e/ou pode também estar associada a antigas proposições, considerando o que aponta Roque (1983).

A realização de modificações no currículo no intuito de adequá-lo para a oferta de habilitações, em consonância ao que estabelecia a resolução n.º 30 de 1974 não foi exclusividade da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Assim como o currículo do citado

⁶⁹ Esse parecer esclarece que em 1962 foi estabelecido, pela primeira vez, o mínimo de horas para a formação pedagógica, antes disso só havia a oferta de um ano do Curso de Didática, após os três anos de Bacharelado. Assim, buscou-se assegurar a todas as licenciaturas uma formação pedagógica que correspondesse a 12,5% ou 1/8 do período de quatro anos de curso. Após a implantação das licenciaturas plenas nas licenciaturas curtas não houve alteração dessa orientação normatizada na década de 1960. (Brasil, 1975).

curso foi reformulado para inserir disciplinas específicas da área de Química e Biologia, Joubert Ferreira (2017) afirma que o currículo do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Feira de Santana foi alterado a fim de inserir disciplinas de Matemática. Ao explicar esse processo, Ferreira (2019, p. 119) relata:

houve, praticamente, a oferta apenas de disciplinas de saberes especializados da Matemática. Como não havia uma legislação que garantisse mais que o mínimo proposto sobre a parte pedagógica na habilitação plena do curso de Ciências, aqueles que pensaram tal currículo trataram de inserir os saberes a ensinar enquanto necessários para a profissionalização docente, ou seja, esses eram os conteúdos que o professor precisaria saber para exercer a sua prática docente.

Diante disso, do que foi exposto anteriormente a respeito da configuração do currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e das disciplinas citadas no parecer 823 de 1989⁷⁰, que reconheceu a Habilitação em Matemática, implantada na Licenciatura Curta em Ciências de Vitória da conquista, entendemos que a formação pedagógica fornecida na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié não ficava aquém do nível desse tipo de formação, ofertada na época, no âmbito da Bahia.

Considerações finais

Os cursos de licenciaturas curtas em Ciências foram instituídos a partir da *Indicação* de n.º 31 de 1964, de autoria de Newton Sucupira, a qual sugeria a criação de cursos para formar professores polivalentes, a fim de atender à demanda do ensino secundário, no contexto de crescimento econômico e industrial em que se buscava valorizar o conhecimento científico e tecnológico. O investimento em formação docente se dava em concordância com os ideais da Teoria do Capital Humano que atrelava esse desenvolvimento ao desempenho de recursos humanos, o que implicava em investimento nos processos de escolarização.

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié foi implantada na Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ) e deu início às suas atividades em 1977, período em que a formação de professores, nessa cidade, se limitava a dois cursos normais. Este texto se propôs a analisar a formação pedagógica ofertada nesse curso, a partir de um olhar sobre a legislação

⁷⁰ Anexo X apresenta o citado parecer.

do período, tendo em vista identificar as possíveis apropriações no currículo escrito do referido curso.

O currículo escrito da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié evidencia uma permanência de práticas adotadas em resoluções e pareceres da década de 1960 (Parecer n.º 292 de 1962 e Resolução n.º 69 de 1969), mas também indica uma apropriação da Resolução n.º 30 de 1974, Resolução n.º 37 de 1975 e do Parecer n.º 4873 de 1975, sem, contudo, apresentar uma plena apropriação desses documentos.

A estrutura curricular estabelecida na legislação relacionada aos cursos de formação de professores, em nível superior, apresentava *saberes a ensinar e saberes para ensinar*, conforme abordam Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) e buscava estabelecer o mínimo a ser observado na organização dos cursos. Assim, o curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié ministrava em suas disciplinas saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os diários das disciplinas específicas de Matemática I e Matemática III apresentam indícios de orientações pedagógicas para o ensino dessa disciplina, além disso, a Estatística e probabilidade também apresenta o registro de conteúdos que seriam utilizados para mensurar a aprendizagem dos estudantes. As disciplinas pedagógicas se apresentavam em duas vertentes, diretamente e indiretamente relacionadas à docência em Matemática.

A estrutura curricular estabelecida na legislação relacionada aos cursos de formação de professores, em nível superior, apresentava *saberes a ensinar e saberes para ensinar*, conforme abordam Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) e buscava estabelecer o mínimo a ser observado na organização dos cursos. Assim, o curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié ministrava em suas disciplinas saberes a ensinar e saberes para ensinar. Os diários das disciplinas específicas de Matemática I e Matemática II apresentam indícios de orientações pedagógicas para o ensino dessa disciplina.

A Estatística e probabilidade também apresenta o registro de conteúdos que seriam utilizados para mensurar a aprendizagem dos estudantes. Além da formação pedagógica ofertada em disciplinas específicas de Matemática, o curso ofertava as disciplinas pedagógicas, que se apresentavam em duas vertentes, diretamente e indiretamente relacionadas à docência em Matemática.

Uma análise sobre o conjunto de disciplinas ofertadas em históricos, ao longo do período de 1977 a 1988, evidencia mudanças curriculares em termos de carga horária em disciplinas pedagógicas e específicas de Matemática, a fim de estruturar o currículo de acordo

com as exigências das Habilitações em Química e Biologia, implantadas no curso em questão. O aumento e diminuição na carga horária das disciplinas explicitamente relacionadas à docência em Matemática, ao longo do período em estudo, sinalizam que essas mudanças não estavam dissociadas das proposições legais em vigor na época.

Apesar das mudanças, ao analisarmos o conjunto de disciplinas, ao longo do período em estudo, percebemos um indicativo da permanência da oferta de *saberes a ensinar* (Matemática I, Matemática II, Matemática III, Estatística e Probabilidade, Estatística Geral e Desenho Geométrico); *saberes para ensinar* explicitamente relacionados à matemática (Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática, Metodologia do Ensino de Ciências/Matemática, Prática do Ensino de Ciências/Matemática) e de saberes para ensinar indiretamente relacionados à docência em Matemática (Psicologia I, Psicologia II, Estudos de Problemas Brasileiros I, Estudos de Problemas Brasileiros II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II, Didática, entre outras disciplinas optativas como Estudos de Problemas brasileiros, Evolução da educação Brasileira, Cultura Brasileira, Metodologia Científica e Introdução à Filosofia, ambas ofertadas a partir de 1984).

Em consonância ao que defendem Chartier (2002), Goodson (1995) e Chervel (1990) podemos inferir que as proposições legais em torno do ensino de Matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié foram implementadas com interferência de possíveis desvios, tensões, recriações por parte daqueles que se apropriaram dos discursos legais, que as práticas culturais mantiveram uma relação direta com as representações sociais presentes no contexto em que tais sujeitos estavam inseridos e que os finalidades de objetivos, em certos momentos, foram incoerentes às finalidades reais.

Por considerar que a prática é resultante de apropriações, provavelmente, no período em estudo, ela não se caracterizou como isenta de interpretações divergentes e possíveis desvios do que fora proposto, como por exemplo, vimos que não houve uma implantação curricular exatamente igual ao que foi proposto no Parecer n.º 4.873 de 1975.

Assim, fica evidente que a escrita dos documentos não pode ser considerada como reflexo da realidade, pois o que é vivenciado na prática, em um determinado período, pode até ser contraditório ao que está normatizado. Entretanto, o currículo escrito tem grande relevância para o estudo histórico, uma vez que aponta para os objetivos propostos e permitem uma análise sobre as relações existentes entre o que se propõe e o que se materializa, na prática educativa.

Referências

- ANDRADE, Rita de. **Teoria do Capital Humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010, 75 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Ana Angélica Leal Barbosa**: depoimento [15 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (57min e 38s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.
- BARROS, Jorge. **Jorge Barros**: depoimento [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.
- BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática**: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968). 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.
- BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 292, aprovado em 14 de novembro de 1962. Dispõe sobre matérias pedagógicas para a licenciatura. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-101, dez. 1962.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 31 de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 81 de 1965. Licenciatura de Ciências para o 1º ciclo. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 96-98, 12 fev. 1965.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação**: 1962-1978. Brasília: CFE, 1979.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2021.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 46 de 1974. Curso de Licenciatura Curta em Ciências: mínimos de conteúdo e duração. **Documenta**, Brasília, DF, n. 163, p. 220-237, 06 jun. 1974a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 68 de 1975. Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 01-33, 01 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 30 de 11 de julho de 1974. Fixa o mínimo de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura Curta em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 37 de 14 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre a implantação progressiva do curso de licenciatura em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 999 de 07 de outubro de 1988. Reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências, com habilitações em Química e em Biologia, ministrado pela Faculdade e Formação de Professores, Câmpus de Jequié. **Documenta**, Brasília, DF, n. ?, p. 193-198, 07 out. 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161045011.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186-1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CURI, Edda. **Formação de Professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

EVANGELISTA, Cristiane Johann. **Percursos Formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155–163, 1983. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FERREIRA, Joubert Lima. **Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

FERREIRA, Viviane Lovatti; SANTOS, Vinício de Macedo. O processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42A, p. 163-191, abr. 2012.

FIORENTINI, Dario; COSTA, Gilvan Luiz Machado. Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de matemática. **Contrapontos**, ano 2, n. 6, p. 423-437, set-dez, 2002.

FREITAS, Carlos Alberto Andrade. **Carlos Alberto Andrade Freitas: depoimento** [14 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 16s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44.

MACÊDO, Rui. **Rui Macêdo**: depoimento [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (165min e 61s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

MARTINS, Flavia. **O ensino de Física no curso de Licenciatura Curta em ciências na cidade de Ariquemes – RO (1990-2000)**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento**: depoimento [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação**: 1962-1978. Brasília: CFE, 1979.

PEREIRA, Marcelo Dias; PIETROPAOLO, Ruy César. Uma análise das normatizações nacionais do século 20 para os cursos de formação inicial de professores de matemática da educação básica. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 1, p. 63-87, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658988005/html/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PINHEIRO, Reinaldo Moura. **Reinaldo Pinheiro Moura**: depoimento [02 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (42min e 23s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni. **A formação de professores de Matemática no Curso do Mit/univale: marginalidade, protagonismo e extinção (1968-2012)**. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTANA, Juanilza Aparecida Rodrigues. **Juanilza Aparecida Rodrigues Santana**: depoimento [06 fev. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 21s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, Carla Regina Mariano da; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Licenciaturas curtas e a formação docente no Sul do Mato Grosso Uno. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 26, n. 2,

p. 282–298, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8649664>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, Marly Gonçalves da. **O ensino de matemática na formação de professores na escola normal anexa ao ginásio de Jequié (1954 - 1966)**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Jeruza Maria Novaes Souza**: depoimento [14 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (123min e 25s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Relatório das atividades de estágio supervisionado de Ciências e Matemática do 1º grau**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1989.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.) **Saberes em (trans) formação**: tema central da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 201- 228.

ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Uma polêmica sobre a Licenciatura Curta.... **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.3, v.2, p. 67-82, set. 1980.

ARTIGO 3

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ (1977-1988)

Resumo

O objetivo proposto para este texto é apresentar observações e conjecturas sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ministrada em disciplinas de conhecimentos específicos de matemática à luz da seguinte questão: Como a formação pedagógica foi constituída a partir de disciplinas destinadas ao ensino de conteúdos de Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Doutorado, cujo propósito foi analisar a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, curso de nível superior destinado a formar professores para o ensino de matemática e outras disciplinas no ensino de 1.º grau. O recorte temporal –1977 a 1988– foi escolhido por considerar o ano em que tiveram início as atividades desta formação e quando o vestibular passou a ofertar vagas para as habilitações (Química e Biologia), implantadas no curso, na década de 1980. Para responder ao questionamento indicado, foram analisadas fontes orais e documentos como: diários de classe, jornais, livros didáticos, dissertações e artigos relacionados ao tema. Na fundamentação teórico-metodológica, utilizou-se a abordagem de Chartier (2002), Viñao Frago (2007) e Chervel (1990). A produção das fontes orais foi realizada de acordo com a perspectiva de História oral temática, abordada por Meihy e Ribeiro (2011). A análise das fontes aponta a presença de ideias do Movimento da Matemática Moderna, o qual propôs mudanças para o ensino de matemática nos níveis primário e secundário, no contexto de influências externas na educação brasileira e de modernização tecnológica e científica do País.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Movimento da Matemática Moderna.

Considerações Iniciais

As mudanças políticas, econômicas e sociais ao longo da história brasileira demarcaram novas interpretações sobre as diferentes formas de promover a formação do docente secundário, na perspectiva de proporcionar os saberes necessários ao professor que ensinaria matemática nesse nível de ensino. A institucionalização do perfil do docente formado com especificidade para o ensino dessa disciplina nessa fase de escolarização começou a se configurar a partir da década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia (FF) (Ferreira, 1983; Valente, 2005).

A Faculdade de Filosofia da Bahia (FFBa) foi criada na década de 1940 e, por ser localizada na capital, além de ficar aquém das possibilidades de acesso por parte dos

pretendentes ao ensino superior menos favorecidos economicamente da cidade de Jequié⁷¹, não conseguia atender a toda a demanda por formação docente do imenso território baiano, o que repercutia na evidência da urgente necessidade de interiorizar o ensino superior no estado, em especial, por considerar as deficiências do ensino no contexto de desenvolvimento econômico que requeria apropriação de conhecimentos matemáticos por parte dos estudantes do secundário (Lando, 2012; Lima; Freire; Lando, 2017; Santos; Lando, 2023).

Diante da incapacidade de as Faculdades de Filosofia atenderem a toda a demanda de formação de docentes para o ensino secundário foram criados os exames de suficiência, na década de 1940, como uma medida de emergência para capacitar docentes para esse nível de ensino, em âmbito nacional. Segundo Santos (2018) e Santos e Lando (2023), em Jequié, na década de 1960, os professores primários podiam ensinar matemática no ensino secundário, após comprovarem conclusão de curso, com êxito, fornecido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades).

Os Cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências, ofertados em Faculdades de Formação de Professores⁷² (FFP), destinaram-se à formação do professor que ensinaria a matemática entre outras disciplinas no ensino ginasial. Na Bahia, tais cursos e faculdades foram criados para atender a uma carência de professores para o ensino secundário no interior e às aspirações da classe média por ensino superior. Além disso, buscava-se expandir o ensino superior para localidades tidas como polos de desenvolvimento por considerar a importância da formação secundária para o desenvolvimento econômico em tais localidades e regiões circunvizinhas (Chapani, 2012; Ferreira, 1983). Segundo Bispo (2000), Jequié, nas décadas de 1960 e 1970, se caracterizava como um polo de desenvolvimento devido ao avanço econômico, ao crescimento da demanda educacional nos níveis pós-primário e sua localização geográfica, que a colocava como ponto de cruzamento das rodovias de diversas cidades circunvizinhas.

Um outro fator que contribuiu para a criação das FFP e supracitados cursos foi o crescimento do quantitativo de estudantes para o nível secundário, especialmente após a

⁷¹ Município localizado no sudoeste do estado da Bahia, com uma distância de 365 km da capital baiana; ocupa uma zona de limites comuns com a caatinga e a zona da mata. A etimologia da palavra Jequié é derivante da palavra tupi Jequi, que significa cesto afunilado, objeto utilizado para a pesca. Informações disponíveis em: <https://www.jequie.ba.gov.br/historia/>. Acesso em: 29 maio 2024.

⁷² Santos e Lando (2023) esclarecem que a Lei n.º 1.802, de 25 de outubro de 1962, normatizou a criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em algumas cidades do interior da Bahia. Contudo, ao serem criadas, nas cidades de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié, foram denominadas Faculdades de Formação de Professores.

promulgação da Lei n.º 5.692 de 1971 que aboliu o exame de admissão. Essa lei também institucionalizou as licenciaturas curtas como cursos responsáveis pela formação do professor para o ensino de 1.º grau (Ferreira, 1983; Saviani, 2010).

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências, da Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ)⁷³, teve início no ano de 1977, em um contexto de expansão do ensino superior na Bahia e de desenvolvimento econômico, durante o período da Ditadura militar e de financiamentos externos no sistema de educação brasileiro. Na década de 1980, a FFPJ juntamente com a Faculdade de Enfermagem de Jequié deu origem ao *campus* Jequié da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), constituída pelos *campi* de Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga (Chapani, 2012; Santos; Lando, 2023).

Na década de 1980, esse curso passou por um processo de reformulação do currículo para se adequar às proposições das habilitações em Química e Biologia, reconhecidas pela portaria n.º 613 de 14 de dezembro de 1988. Apesar da instituição continuar a oferecer aos estudantes a possibilidade de escolher por uma das habilitações ou concluir apenas a licenciatura curta, a partir de 1989, o vestibular já direcionava as vagas para uma das habilitações. Ademais, a instituição passou por mudanças em virtude de sua transformação em universidade *multicampi*, por intermédio do decreto n.º 94.250 de 1987.

Por considerar o número pequeno de estudos históricos relacionados a esse curso, propomos uma investigação histórica, em nível de doutorado, com o objetivo de analisar a formação pedagógica para a docência em matemática, ofertada na citada licenciatura, no período de 1977 a 1988, que corresponde ao início das atividades do curso e ao último ano em que o vestibular ofertou vagas para a Licenciatura Curta em Ciências, respectivamente.

De acordo com a indicação de n.º 46 de 1974, a qual normatizou a resolução n.º 30 de 1974, em vigor no período em estudo, havia uma proposta legal para que a formação pedagógica se consolidasse a partir de numa perspectiva de integração com o ensino de conteúdos, ao longo do curso; ou seja, que os saberes a ensinar se articulassem com os saberes para ensinar e não se constituíssem como oriundos de disciplinas isoladas do curso. Essa proposição direciona o ensino superior para uma perspectiva diferente ao que costumava-se vivenciar nesse nível de

⁷³ Para um melhor conhecimento a respeito da história de implantação desse curso, pode-se recorrer à leitura do artigo intitulado “História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977)”. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>.

formação, ao vislumbrar uma aproximação entre a abordagem nesse curso com o que se pretendia para a atuação dos docentes polivalentes, oriundos da licenciatura curta. Sendo assim, inferimos que essa mudança indica um aspecto da secundarização do ensino superior, a qual ocorre quando esse nível de ensino agrega características do secundário, conforme assinala Chervel (1990).

A resolução n.º 68 de 1975 retoma essa discussão proposta na indicação n.º 46 de 1974 concebendo a “formação pedagógica nas licenciaturas como parte de cada curso, em que se integrará num processo de mútuo ajustamento com os conteúdos.” Mas, será que essa perspectiva se consolidou na prática de matérias específicas de matemática do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? De que modo matérias destinadas à abordagem de conteúdos de matemática se atentaram para essa questão? Essas são algumas das questões que pretendemos responder ao longo deste artigo.

Entre as matérias destinadas à abordagem de conteúdos específicos de matemática descritas na estrutura curricular do referido curso, estão: Fundamentos de Matemática elementar I, posteriormente denominada de Matemática I; Fundamentos de Matemática elementar II; que recebeu o nome de Matemática II; Matemática Básica, que se denominou depois de Matemática III; Desenho geométrico⁷⁴; Estatística e Probabilidade; e Estatística Geral.

Este texto, portanto, tem como objetivo apresentar observações e conjecturas sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada nas disciplinas de conhecimentos específicos de matemática, anteriormente citadas. Desse modo, teve como questão norteadora: Como a formação pedagógica foi constituída a partir de disciplinas destinadas ao ensino de conteúdos de Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié?

Por se tratar de uma história com lacunas⁷⁵, esta pesquisa apresenta relevância para a constituição da História do Ensino de Matemática, em particular, e para a área de História da

⁷⁴ A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié também ofertava, entre as disciplinas destinadas aos saberes a ensinar, o ensino de Desenho Geométrico. Mas, por não encontrarmos indícios de que havia formação pedagógica nas aulas dessa disciplina, optamos por apenas apresentar o quadro de conteúdos que se encontra no apêndice F.

⁷⁵ O texto intitulado “O curso de Ciências e a formação do docente de matemática em Jequié: os registros dos diários dos Professores, as memórias das alunas e os cadernos (1977-1980)”, publicado por Januária Araújo Bertani, Malú Rosa Brito Gomes e Francisleide da Silva Pires Santana, na Revista História da Educação Matemática, em 2017, aborda o ensino de matemático no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, mas o estudo se restringe à primeira turma.

Educação, em geral; o enfoque se dá na História da formação docente no ensino superior. Fundamentamo-nos em autores como: Chartier (2002), com a História Cultural; Viñao Frago (2007), que ressalta a importância do estudo da cultura escolar para uma melhor compreensão sobre o processo de implementação das reformas educativas; e Chervel (1990), que discute sobre a história das disciplinas escolares.

Este texto é organizado em cinco partes, primeiramente abordamos os teóricos que fundamentam essa escrita. Essa abordagem precede uma discussão sobre o contexto de surgimento e proposições do Movimento da Matemática Moderna. Em seguida, com base nas fontes coletadas, realizamos uma análise sobre o ensino das disciplinas de Matemática I, II e III, ofertadas no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié; sucedida de uma análise sobre o papel da Estatística na formação dos estudantes do citado curso. Por fim, apresentamos algumas considerações finais a respeito dos indícios identificados na análise das fontes, salientando a importância deste estudo para suscitar questionamentos e reflexões em torno das proposições de formação docente na contemporaneidade.

Referencial Teórico-metodológico

Segundo Chartier (2002), no final da década de 1960, ocorreu o declínio do interesse pelas temáticas exclusivamente socioeconômicas e o surgimento de temas pouco pesquisados até aquele momento – família, morte, sexualidade, criminalidade etc. Apareceram, então, pesquisas históricas com um enfoque cultural, originando o novo campo denominado de História cultural, abordagem adotada na escrita deste artigo (Chartier, 2002).

Para Chartier (2002), a história cultural deve ser pensada a partir do trabalho de análise das representações e de sua relação com as práticas, pois, na ótica desse autor, as práticas plurais e contraditórias dão sentido ao mundo e são forjadas a partir das diferentes formas de apropriação de uma realidade. As representações influenciam as práticas, e essas, por sua vez, produzem representações em um contexto de disputas de poder. Contudo, as relações de poder não anulam as possibilidades de resistências e negociações que os sujeitos possuem.

Ao abordar sobre o uso das representações na produção do conhecimento histórico, Chartier (2011, p. 17) destaca que “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação”. Sendo assim, este trabalho busca apresentar uma escrita histórica sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada em disciplinas de conhecimentos específicos de matemática, a partir das

representações, das práticas e das apropriações de um determinado público (alunos e professores do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié), com o entendimento de que as representações são construídas em um campo de disputas, concorrências e competições que têm como desafio as relações de poder instituídas e concebe os sujeitos como produtores e receptores de uma cultura, a qual é permeada por práticas e representações, influenciadas por questões econômicas, políticas e sociais.

Este texto também se fundamenta na concepção de reformas escolares e cultura escolar de Antonio Viñao Frago (2007) e na abordagem de André Chervel (1990) sobre História das disciplinas escolares. Tais conceitos e abordagens teóricas dos autores citados possibilitam um diálogo com a problemática em estudo.

Viñao Frago (2007) afirma que a análise da cultura escolar contribui para entender como se aplicam e se adaptam as reformas educativas, tendo em conta o mundo acadêmico. Tal apreciação permite compreender o motivo pelo qual determinados aspectos das reformas são incorporados na cultura escolar de forma mais rápida, enquanto outros são rebatidos; como alguns elementos de uma reforma são ritualizados e outros modificados, reelaborados ou distorcidos; a geração de mudanças educativas e a inovação nas instituições escolares a partir da relação entre o que se propõe e as práticas culturais de uma instituição escolar.

Em outras palavras, para Viñao Frago (2007), a cultura escolar possibilita compreender como as mudanças e as continuidades se dão em um contexto de regularidades e pressões externas que se evidenciam no espaço acadêmico, que se constitui como configurador de tais questões. Esse autor defende que a cultura escolar tem autonomia para gerar produtos específicos relativos ao ensino e à aprendizagem, entre os quais estariam as disciplinas escolares, as formas de organização do espaço escolar e de gerenciamento da sala de aula, as formas de avaliação e certificação.

Viñao Frago (2007) entende a cultura escolar como forma de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos que são permanentes ao longo do tempo, vindo a se constituir em tradições. Contudo não são eternas. Em meio às diversas proposições de alterações e reformas, podem sofrer mudanças, ainda que não sejam profundas. Cada instituição tem uma cultura peculiar, podendo apresentar aspectos comuns quando comparada a outras culturas. No bojo da discussão sobre culturas escolares, a História das disciplinas se configura como um elemento importante e indispensável para o processo de constituição de uma historiografia da cultura escolar de diversas instituições educativas (Viñao Frago, 2007).

Nesse aspecto, André Chervel (1990) defende que as disciplinas são organizadas historicamente, a partir de uma seleção de conteúdos e métodos, em distintos momentos e contextos. Uma disciplina se constitui como “um vasto conjunto cultural amplamente original que foi organizado ao longo de décadas ou séculos e que se coloca como mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 200).

Sendo assim, os conteúdos e os métodos são escolhidos com uma finalidade e um ideal proposto para a formação dos alunos, e esse ideal se relaciona com a cultura da sociedade global. Chervel (1990) também afirma que o estudo das disciplinas escolares deve contemplar uma interpretação tanto da história da organização de seus conteúdos e métodos, como das finalidades a que se propunha e os resultados que produziram.

A história cultural, desenvolvida por Chartier (2002), possibilita uma interpretação histórica da temática em estudo, a partir da utilização de várias fontes (documentos oficiais e pessoais, fotografias, leis, depoimentos orais etc.) em diálogo com diversas áreas do conhecimento. Com base em tal pressuposto, utilizamos a história oral como técnica para a produção de fontes orais. Buscamos fazer um cruzamento sobre o que dizem tais fontes (depoimentos de professores e alunos do curso) com textos científicos e documentos que se referiram ao ensino de matemática, no período em estudo, e ao Curso de Licenciatura Curta em Ciências, conforme propõem Meihy e Ribeiro (2011).

Os documentos analisados foram: leis que regulamentavam o Curso de Licenciatura Curta no Brasil, diários de classe, históricos de alunos, livros utilizados no curso em questão e depoimentos orais. A pesquisa documental foi realizada no Museu Histórico de Jequié, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e em *sites* da internet como o da UESB, do Portal da Câmara dos Deputados e Leis estaduais: Bahia.

Os colaboradores são ex-alunas e ex-professores do citado curso. Para este texto, entre as discentes entrevistadas estão: Maria Telma Souza Gargano e Jacyra Assis Britto Landim, ambas da primeira turma do citado curso; Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho Vidal, que ingressou no curso em 1981, mas não o concluiu devido à sua aprovação em um concurso para exercer um cargo em um banco de outra cidade, pois ao assumir o cargo ficou inviável dar continuidade ao curso; Juanilza Aparecida Rodrigues Santana e Jerusa Maria Novaes Souza, ambas ingressaram na turma de 1986.

Os docentes entrevistados foram: Rui Macêdo, Jorge Barros e Jorge Costa do Nascimento, com ingresso na FFPJ em 1977, 1984 e 1986, respectivamente, por eles terem sido professores de Matemática I, II e III. Uma vez que foram encontrados indícios da presença de elementos do Movimento da Matemática Moderna em duas dessas disciplinas, como será detalhado na seção 3, ponderamos relevante caracterizar esse movimento por meio de uma revisão bibliográfica, pois as fontes indicaram a presença de ideais desse movimento no ensino de disciplinas de Matemática na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié

O Movimento da Matemática Moderna

Lando (2012) aponta dois movimentos de modernização do ensino de matemática ao longo da história dessa disciplina, ambos abordados por Maria Ângela Miorim (1998), pensados com o propósito de diminuir o distanciamento entre o ensino médio e o universitário: o Primeiro Movimento para a Modernização do Ensino de Matemática e o Movimento da Matemática Moderna (MMM).

A esse respeito, não pretendemos trazer aqui um estudo aprofundado sobre como os movimentos de renovação do ensino de matemática foram implementados no Brasil. Contudo, consideramos pertinente pontuar alguns aspectos sobre o contexto do surgimento e das proposições do MMM pelo fato de que as fontes indicaram a presença de ideias desse movimento no ensino das disciplinas Matemática I, II e III.

Freire (2017) aponta que, na década de 1950, o questionamento sobre o conceito de ciência, como um conhecimento neutro, e o processo de expansão do conhecimento tecnológico e científico impôs, internacionalmente, a necessidade de repensar o papel da educação e do ensino de Matemática, Física, Química e Biologia, por considerar a importância de tais conhecimentos para a conjuntura de desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse contexto houve uma mobilização de cientistas, professores e educadores, em diversos países, para a constituição de uma reforma curricular e de elaboração de materiais didáticos para disseminar os ideais de renovação.

No Brasil, as apropriações e práticas da reforma do MMM configuraram o contexto do ensino de matemática, na década de 1960, em uma conjuntura de modernização tecnológica e científica do País, a qual exigia dos estudantes do secundário um melhor preparo no ensino de matemática, tanto para o ingresso na universidade como para o exercício de determinadas atividades profissionais. Além disso, acontecia uma expansão do ensino secundário, e o sistema

educacional brasileiro foi marcado por influências externas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), devido ao financiamento que ofereciam à educação brasileira em um cenário de valorização da matemática como saber necessário para o desenvolvimento econômico, tecnológico e científico. Tais agências contribuíram para o processo de divulgação dessa renovação curricular em países do terceiro mundo (Búrigo, 1989, 2006; Freire, 2017; Soares, 2001).

Para Búrigo (1989, 2006) e Soares (2001), esse movimento seguiu tendências de renovação oriundas do Primeiro Movimento Internacional de Modernização da Matemática, que buscava aproximar o ensino secundário do superior, a partir de abordagens pedagógicas, entre outras proposições. Tal afirmação nos remete a Chervel (1990), quando este declara que a história das disciplinas é configurada a partir de mudanças importantes e profundas agitações. Nesse processo de modificações, por vezes o antigo coabita com o novo, e ambos estabelecem uma relação de tensão e disputas por permanência no espaço escolar. Ainda, segundo ele, algumas proposições permanecem, outras são substituídas.

Assim como Búrigo (1989), Soares (2001) ressalta que foi a partir do Grupo de Estudos de Ensino da Matemática de São Paulo (GEEM), sob a liderança de Osvaldo Sangiorgi, que as ideias do MMM foram apropriadas e disseminadas em todo o País, por intermédio de livros, da mídia e de cursos para formação de professores.

Dias (2011, p. 14) explica que “um dos principais marcos da modernização da matemática no ensino secundário brasileiro no período pós-guerra não se localizou em nenhum dos principais centros da modernização da matemática no âmbito da pesquisa e do ensino superior,” referindo-se ao I Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado em Salvador, na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, o qual foi organizado por Martha Maria de Souza Dantas, docente da citada faculdade.

Freire (2017) salienta o papel desempenhado, inicialmente, pela Comissão Paulista do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), financiada por agências nacionais e internacionais, no processo de adoção, tradução e adaptação de materiais com propostas de renovação do ensino de matemática e de outras disciplinas, para o nível secundário. A autora também evidencia as contribuições dos Centros de Ensino de Ciências, implantados em alguns estados do Brasil, na década de 1960, com o propósito de sistematizar uma proposta de reforma curricular para o ensino de Matemática, Física, Química e Biologia.

Entre os tais Centros de Ensino de Ciências, Freire (2017) ressalta o Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA), o qual reuniu pesquisadores, professores universitários e do ensino secundário para produzir materiais didáticos com as metodologias e os conteúdos propostos pelo MMM para posterior disseminação na Bahia. Dentre os estudiosos que contribuíram nesse sentido, salienta-se o desempenho de Omar Catunda, que veio para a Bahia vinculado ao Instituto de Matemática e Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Martha Dantas, professora da Faculdade de Filosofia da Bahia (FFBA) e, posteriormente, do Instituto de Matemática da UFBA.

De acordo com Lando (2012), essa faculdade teve papel relevante no processo de divulgação do MMM, além de ter professores defensores do movimento, o Colégio de Aplicação da referida instituição, onde eram praticados os estágios e as experimentações pedagógicas dos professores da FFBA, adotava conteúdos e métodos defendidos pelo MMM.

As mudanças propostas pelo MMM se fundamentavam, principalmente, na abordagem de Bourbaki⁷⁶, com enfoque sobre o estudo das estruturas matemáticas e da teoria dos conjuntos. Essas ideias foram associadas à Psicologia de Piaget por considerarem uma correspondência entre as estruturas mentais, abordadas por este autor, e as estruturas matemáticas. A incorporação das ideias dos autores concedeu ao MMM um caráter científico (Búrigo, 2006; Soares, 2001).

Segundo conta Soares (2001), a proposta do MMM foi adequar os programas da disciplina e os métodos de ensino, tendo em vista uma aprendizagem mais eficiente, sob a influência dos Estados Unidos, por intermédio dos trabalhos do School Mathematics Study Group (SMSG), e influência da Europa, a partir dos trabalhos de George Papy e Frédérique Papy, Zoltan Dienes, Lucienne Félix e Caleb Gattegno.

Búrigo (2006) afirma que, após a renovação do ensino de matemática no nível superior, com base em Boubarki, houve um movimento que procurou promover uma aproximação da matemática do ensino secundário com a matemática superior, que se manifestou dando grande importância a alguns aspectos do discurso do MMM como “o rigor, à precisão da linguagem e à correção matemática das abordagens pedagógicas; às generalizações e à unidade da

⁷⁶ Nicolas Bourbaki foi um nome fictício criado por um grupo de matemáticos que propuseram apresentar toda a matemática de seu tempo numa obra intitulada *Elements de Mathématique*. Esse grupo, conhecido como modernista, defendia o ensino de uma matemática estruturalista e abstrata (Búrigo, 1989; Soares, 2001).

matemática como disciplina acadêmica; à compreensão das relações de necessidade e possibilidade entre axiomas e proposições decorrentes” (Búrigo, 2006, p. 39).

Desse modo, fica evidente, nos estudos das autoras citadas, que a proposta de renovação não se dava estritamente na configuração de conteúdos que fariam parte do programa da disciplina, mas o MMM também propunha uma renovação pedagógica para o ensino da disciplina. Guimarães (2007) salienta que as propostas pelo MMM não estavam voltadas apenas para a transformação dos programas, envolvia, inclusive, mudanças nas técnicas utilizadas para o ensino e os problemas de ordem psicológica.

Segundo esse autor, a proposta do MMM pode ser assim sintetizada:

a ênfase na unidade da Matemática (a ideia da “fusão” Aritmética/Álgebra e da “síntese” Álgebra/Geometria, a integração da Trigonometria em outros tópicos ao longo do currículo); a importância dada à Álgebra e à Geometria vectorial, bem como às estruturas matemáticas; a orientação axiomática do ensino, isto é, a organização do currículo tendo como última meta o estudo axiomático da Matemática; a preocupação com o rigor e com a linguagem e simbologia matemáticas (Guimarães, 2007, p. 43, grifo do autor).

Esses elementos apontados por Guimarães foram apresentados em livros didáticos que disseminavam ideias desse movimento. Livros produzidos com essa perspectiva davam “ênfase excessiva em uma linguagem precisa e rigorosa e na justificação de cada passo dado na resolução do problema” (Soares, 2001, p. 48).

Guimarães (2007) aborda alguns dos aspectos metodológicos adotados pelo MMM, entre os quais estão o destaque na unidade da matemática e no ensino de conceitos unificadores como as estruturas matemáticas; a orientação com base em axiomas e deduções; a valorização da aprendizagem por descoberta, com o fornecimento de atividades que estimulassem o desenvolvimento do desejo de investigação e das faculdades de análise e invenção dos alunos, entre outras questões; ênfase na valorização da intuição e do rigor; e a recomendação ao trabalho experimental no ensino de Aritmética; compreensão das consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem advindas de um ensino mecânico e repetitivo.

Apesar da disseminação do MMM em âmbito internacional, Soares (2001) salienta que muitas das ideias iniciais do movimento foram distorcidas ou descumpridas. Após mais de uma década, era perceptível que o ensino de Matemática não havia melhorado. Assim, as críticas, que já acompanhavam o movimento desde o início, se intensificaram e até mesmo alguns dos adeptos, como Osvaldo Sangiorgi, foram convencidos de que o MMM não alcançara as melhorias no ensino, conforme se pretendia. Para alguns estudiosos como

Ubiratan D’Ambrósio e Elon Lages Lima, o MMM além de não atender às perspectivas elaboradas ainda causou outros problemas (Soares, 2001).

Como bem explica Viñao Frago (2007), o fracasso das reformas educacionais não se deve apenas ao fato de produzirem efeitos imprevistos e indesejados, nem devido às formalidades e às burocracias; mas, por ignorarem a cultura escolar das instituições de ensino que possibilita aos professores um processo de reorganização da atividade acadêmica e a sua condução a partir de uma adaptação das propostas das reformas à cultura escolar.

O ensino nas disciplinas Matemática I, Matemática II e Matemática III: interpretações a partir das fontes

Para responder ao questionamento deste texto – Como a formação pedagógica foi constituída a partir de disciplinas destinadas ao ensino de conteúdos de Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? –, buscamos investigar em fontes documentais e orais aspectos históricos do ensino dessas disciplinas. Nesta subseção a análise e debruçou sobre as disciplinas de Matemática I, Matemática II e Matemática III. A primeira constatação nos diários foi a mudança na nomenclatura. Inicialmente as citadas disciplinas chamavam-se, respectivamente, Fundamentos da Matemática Elementar I, Fundamentos da Matemática Elementar II e Matemática Básica.

Essa informação dos diários de classe e dos históricos dos estudantes, que se encontram arquivados na Secretaria Setorial de Cursos de Jequié da UESB, foi confirmada pelas discentes entrevistadas, que foram unânimes, ao afirmarem que estudaram três disciplinas de Matemática. O professor Jorge Costa do Nascimento (2023) ratifica essa informação, ao afirmar que os estudantes faziam três disciplinas de Matemática: “Fundamentos de Matemática Elementar I, Fundamentos de Matemática Elementar II [...] Matemática I, Matemática II, Matemática III”⁷⁷.

Os diários de classe igualmente indicam que a princípio o Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié apresentava um conjunto de disciplinas e, posteriormente, esse currículo foi alterado, para serem implantadas as habilitações em Química e Biologia, conforme regulamentava a Resolução de n.º 30, de 11 de julho de 1974. Mesmo após essas mudanças, não foram extintas as disciplinas Matemática I, II e III; contudo houve uma diminuição da carga

⁷⁷ O anexo U ratifica a informação dada pelo referido professor ao indicar as duas denominações para cada disciplina.

horária de 120 para 90 horas. Sobre tais mudanças, salientamos, conforme Viñao Frago (2007, p. 204) esclarece, que “as disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam e, também, desaparecem [...]”.

Os diários também indicam que, ao longo do período em estudo, as disciplinas Matemática I, II e III foram ministradas pelos professores Rui Macêdo, que ingressou na instituição em 1977; Edson Cardoso dos Reis e Jorge Barros, ambos aprovados na seleção pública de 1982; Jorge Costa do Nascimento, aprovado na seleção pública de 1985 (Vilas Bôas, 2001) e; Armando Luíz Andrade Peixoto, que ingressou em 1985, segundo Nascimento (2023).

As fontes orais permitem interpretar que as disciplinas de Matemática I, II e III marcaram a memória da maior parte dos estudantes como disciplinas difíceis. Jeruza Maria Novaes Souza (2023), ao rememorar sua trajetória na FFPJ, ressalta que sempre fora uma boa aluna em matemática e continuamente teve mais facilidade em matemática do que em ciências, mas percebia que:

a minha turma era da noite e eles sempre tinham um grau de dificuldade maior, a gente não podia nem [...], mesmo naquela época, a gente não podia avançar muito em alguns conteúdos. [...] Ah, também assim, o ensino de matemática na universidade era mais com o desenvolvimento de fórmulas, o povo chegava a escrever no quadro todo. Não tem Bhaskara? A gente tinha que descobrir o porquê daquilo ali. E maioria da disciplina era aquilo ali, para a gente saber porque chegou ali.

A fala da supracitada discente desvela que, no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, se enfatizavam o uso preciso da linguagem matemática, o rigor e as demonstrações, aspectos do ensino dedutivo, ou seja, características do ensino da matemática em nível superior, igualmente valorizados no MMM, segundo relatam Soares (2001) e Búrigo (2006).

A discente Anísia Vidal (2023) afirma que, como sua turma tivera muitas dificuldades com a disciplina de matemática, essa realidade provocou uma mudança de atitude de um professor, após ela comunicar as dificuldades para ele, pois passou a apresentar maior preocupação com a aprendizagem dos estudantes ao abordar os conteúdos da disciplina de forma mais lenta e cuidadosa; no ponto de vista, ele ministrava o conteúdo rapidamente, o que consistia em uma barreira para o processo de ensino e aprendizagem da turma. A postura desse professor indica um diferencial, com relação ao que se costumava esperar de um professor universitário, considerando o que defende Chervel (1990, p. 185), ao afirmar que na universidade,

Nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo o que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e

assimilá-la: é um “estudante”. Alcançada a fase adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade.

Com base nessa expressão de Chervel, podemos inferir que o ensino superior da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié estava em processo de secundarização, por apresentar elementos que caracterizam esse nível de ensino como, por exemplo, a utilização de exercícios e a preocupação, por parte dos professores do curso, em tornar os conteúdos adaptáveis ao nível de desenvolvimento cognitivos dos discentes e, portanto, compreensíveis. A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié também apresenta semelhanças com o currículo dos cursos normais da referida cidade (Santos, 2018; Silva, 2019), o que ratifica essa afirmação quanto à secundarização.

Para o professor Rui Macêdo (2023), as dificuldades com relação às disciplinas de Matemática I, II e III ocorriam em virtude da falta de conhecimentos prévios e da falta de motivação, vejamos:

Então a grande maioria aprovada eram esses professores e a maioria deles não gostavam da Matemática, então tinham muitas dificuldades; enquanto o pessoal que gostava de Matemática ia tranquilamente, o pessoal que não gostava sentia dificuldades. [...] porque a matemática que dava no Curso Normal era só o primeiro ano, era mais mesmo pedagógica, disciplina para ensinar de 1ª a 4ª série, então eles chegavam sem saber matemática.

Os professores a quem Rui Macêdo se refere eram formados em Cursos Normais e, posteriormente, após a reforma de 1971, em cursos de Magistério. Para tentar resolver esse problema, Rui Macêdo (2023) conta que buscou ministrar aulas extras aos sábados e incentivar os estudantes que tinham maior conhecimento sobre a disciplina a auxiliarem os alunos com dificuldades. A visão das estudantes e do professor com relação a esse problema evidenciam as diferentes formas de interpretações da realidade, conforme menciona Chartier (2002).

Apesar das dificuldades apontadas no processo de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas Matemática I, Matemática II e Matemática III, de acordo com as discentes – Maria Telma Gargano, Jacyra Landim, Jeruza Souza e Juanilza Santana –, não havia um distanciamento entre o que se aprendia nas aulas e o que se ensinava no 1º grau. Também consideraram que o curso ofertou conteúdos específicos de matemática suficientemente satisfatórios para que pudessem atuar no ensino de matemática no 1.º grau. Todavia, para Jeruza Maria Novaes Souza foi suficiente, em termos de conteúdos abordados para atuar nas séries em que a Licenciatura Curta habilitava, mas ao assumir a docência teve que atuar em séries do segundo grau, o que impôs a necessidade de estudar mais. Da mesma forma, Juanilza Santana salienta:

Nos habilitava a ensinar até a 8ª série do ensino fundamental, só que quando eu entrei no Poli⁷⁸, por conta da necessidade, a escassez de recursos humanos, aí eu trabalhei 01 ano, 02 anos, mais ou menos, com o ensino fundamental e logo depois acrescentaram na minha carga horária o 1º ano do ensino médio, aí depois já colocaram o 2º ano, depois colocaram o 3º ano e aí eu não tinha formação em matemática, mas o que foi que eu fiz, eu fui estudar, por conta própria, eu me debrucei realmente nos livros e fui procurar estudar os conteúdos pra poder dar conta (Santana, 2023).

Jeruza Souza (2023) descreve, ainda, que o ensino de “matemática na universidade era mais destrinchar fórmulas, como chegar, como chegou naquela fórmula ali. Então não era essa matemática que a gente usa em sala de aula com os alunos. Eu vejo que era uma matemática diferenciada”. Embora, Juanilza e Jeruza tenham estudado na mesma turma, notamos uma percepção diferenciada sobre as intencionalidades do ensino de tais disciplinas, o que nos remete a Chartier (2002), quando esse afirma que as pessoas fazem leituras diversas dos discursos e apropriações distintas, embora essas apropriações estejam relacionadas com as representações.

De acordo com Jorge Costa do Nascimento (2023) as disciplinas Matemática I, Matemática II e Matemática III trabalhavam conteúdos considerando o que os estudantes iriam ensinar. Com relação à Matemática I, aponta que:

Os programas da Matemática I, aqui era a parte de números, números e operações, então se trabalhava com todos os conjuntos numéricos e as estruturas algébricas, desde o número, [...] a construção do conjunto, tanto dos números naturais até os números reais, as operações, e aí você falava um pouco das estruturas algébricas desses conjuntos, se tinha estrutura de corpo, de ordem, se era monóide, semigrupo. Eh [...] grupo, grupo comutativo [...] e aí você ia para anel e corpo. Que era essa parte mais formal, na perspectiva de você trabalhar no campo da formação epistemológica desse aluno que ia ensinar Ciências e Matemática até, na época era... oitava série.

A fala do professor Jorge Costa do Nascimento (2023) indica apropriações dos conteúdos recomendados pelo MMM. Para além da teoria dos conjuntos, também, equações é um conteúdo presente em todos os diários analisados dessa disciplina, com exceção do referente ao ano de 1982, de Rui Macêdo. Contudo, os diários desse professor dos anos de 1977 e 1982 contêm, ainda, Relações e Funções do 1º e 2º graus. Esses conteúdos foram ministrados em virtude de a carga horária da disciplina ter sido de 120 h/a no período de 1977 a 1981. Interpretamos que a permanência do ensino de Relações e Funções no ano de 1982, mesmo

⁷⁸ Instituição de ensino pública, fundada em Jequié na década de 1970, no contexto da Ditadura Militar e educação tecnicista (Santos; Lando, 2023). Atualmente é denominada Colégio Estadual de Jequié, outrora conhecida como Colégio Polivalente Edvaldo Boaventura. Informações disponíveis em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12468>. Acesso em: 11 out.2024.

com a redução para 90 h/a, pode ter ocorrido devido à importância dada a esses conteúdos pelo professor.

Jorge Costa do Nascimento (2023) continua a detalhar os conteúdos das disciplinas, informando que a Matemática II era basicamente o ensino de Geometria, Geometria Plana e Espacial.

Então, na Geometria plana via toda parte de Geometria, triângulos, quadriláteros, círculo e circunferência, aí calcular todas aquelas coisas referentes a esses objetos: cálculo de área, perímetro, medida de ângulos, congruências e semelhanças, dentre outras, da Geometria plana e, [...] reta, planos e tal, mas não, não tinha ainda a preocupação de trabalhar a parte analítica desses objetos da Geometria plana, tipo de retas e planos - a menos da posição relativa de retas - intercessões, essas coisas. [...] equação do plano, equação da reta; não tinha essa preocupação, porque aí era o foco mais da Geometria Analítica.

Identificamos que os diários de classe da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar II / Matemática II ratificam a informação concedida no depoimento do supracitado professor, a exemplo do que corresponde ao ano letivo de 1978⁷⁹, que lista como conteúdos ministrados: Conceitos primitivos de Geometria Plana, ângulos (medidas, classificação, congruência), Bissetriz, operação, transformação, Polígonos, Semelhanças de polígonos, Polígonos inscritos e circunscritos, Medidas de ângulos internos e externos, Triângulos (elementos, classificação e congruência), Semelhanças de triângulos, Lei angular de Thales, entre outros da Geometria Plana que se repetiram ao longo dos anos posteriores em diários dessa disciplina, mesmo quando ministrada por outros professores⁸⁰.

Quanto aos conteúdos de Matemática III, o professor Jorge Costa do Nascimento (2023), ao rememorar o período em que ensinou a supracitada disciplina (a partir de 1986), argumenta que:

[...] na Matemática III já entrava uma abordagem [...], para as funções tá? Então pelo menos as funções básicas. Eh [...], que eram: retas, equações de retas, as funções polinomiais de primeiro grau e a função polinomial de segundo grau tá? Então a gente chegava até aí, as vezes a gente fazia uma abordagem, também falava das funções logarítmica e exponencial e também algumas funções padrão como a logarítmica e exponencial, algumas funções trigonométricas e funções inversas. [...] $1/x$, $1/x^2$, mas não entrava assim numa discussão mais profunda, por exemplo, da ideia de limite.

⁷⁹ Os registros dos diários da década de 1970 restringem-se à Geometria Plana. Já nos três diários da década de 1980 (1983, 1986 e 1988), constam também conteúdos da Geometria Espacial.

⁸⁰ Os diários localizados estão nos nomes dos professores Rui Macêdo, Edson Cardoso dos Reis e Armando Luiz A. Peixoto.

Os conteúdos mencionados pelo citado professor são ratificados nos diários de classe dessa disciplina: lógica, conjuntos, relações (domínio e imagem) e funções⁸¹. Sua fala indica que, além da relação dos conteúdos deste curso com o ensino de 1.º e 2.º graus, fica perceptível que os conteúdos apontados pelo professor Jorge Costa Nascimento foram citados por Soares (2001) e Búrigo (2006), quando estas elencaram os conteúdos enfatizados pelo MMM. Embora o referido professor tenha mencionado que não havia uma discussão envolvendo a ideia de limite no período em que ministrara a disciplina, o diário do ano de 1978, quando a carga horária era de 120 h/a, contém os seguintes registros: limites, derivadas e polinômios.

O professor Jorge Barros (2023), ao recordar o ensino de matemática, narra que “*a Matemática abordada no curso era a Matemática Moderna*”. Além dos conteúdos relatados em depoimentos que tinham relação com as proposições do MMM, constatamos que os livros utilizados na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, citados por discentes e docentes do curso, traziam orientações e conteúdos que contemplam o programa do citado movimento.

Uma análise sobre os conteúdos apresentados nos diários de classe do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, também deixam evidentes os indícios da adesão aos pressupostos do MMM. Por exemplo, os diários encontrados da disciplina Matemática I (anos letivos 1977, 1978, 1982, 1986) mostram uma ênfase no ensino da teoria dos conjuntos; os diários da disciplina Matemática III apresentam abordagem sobre lógica, relações e funções, entre outros mencionados pelo docente Jorge Nascimento. Já os diários de Matemática II não indicam influência do MMM⁸², seu enfoque se deu para o ensino da geometria clássica⁸³, ao menos no que se refere aos conteúdos registrados nos diários encontrados, conforme apontamos anteriormente e salientou o citado professor.

Essa opção pelo ensino da geometria clássica pode ter ocorrido, pois, segundo Matos e Leme da Silva (2011), as propostas para modernizar o ensino de matemática discutidas nos fóruns internacionais do MMM não alcançaram um acordo sobre a abordagem do ensino de geometria. Tampouco houve uma unanimidade, de acordo com Oliveira, Leme da Silva e

⁸¹ O diário do ano de 1982 contém registros distintos: Análise combinatória, Matrizes, Determinantes, Equação Linear e Sistema de equações. Como esses registros foram encontrados em um único diário, não conseguimos indícios para interpretar o motivo.

⁸² Há um único registro em um diário, do ano de 1978, referente à “homotetia” ao abordar o conteúdo “Semelhança de Polígonos e Triângulos.”

⁸³ Utilizamos o termo Geometria clássica para nos referirmos à Geometria Euclidiana. No âmbito do MMM “Defendia-se uma reestruturação no seu ensino e a inclusão no currículo de outras abordagens diferentes da euclidiana, explorando as noções de Espaço vetorial e da Álgebra linear” (Lando, 2012, p.24).

Valente (2011), em relação ao ensino de geometria nos livros didáticos brasileiros. Esses autores apontam a presença de duas tendências: uma que integra as transformações geométricas, conforme a perspectiva de Klein; a outra, predominante, que fortalece a geometria euclidiana por meio de uma abordagem distinta, tanto com a adição de novos axiomas quanto com a introdução da geometria experimental.

No que se refere à prática escolar Miguel, Fiorentini e Miorim (1992, p. 48) afirmam que “[...] o novo enfoque proposto para o ensino da Geometria não conseguiu impor-se na prática escolar. O que acabou acontecendo foi a introdução da linguagem dos conjuntos na Geometria, de conceitos topológicos elementares [...]”.

Essa realidade de adesão ou não dos professores do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié às ideias do MMM nos remete a Chartier (2002, p. 136), quando pontua que não podemos desconsiderar que “as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas”, pois as interpretações, as apropriações e as práticas que os indivíduos fazem a partir de tais discursos e textos “são sempre criadoras de usos ou representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”. Para este autor, as apropriações e práticas dos sujeitos são sempre criadoras de usos ou representações.

Algumas discentes do curso, ao serem questionadas a respeito dos livros utilizados nas aulas das disciplinas de Matemática I, II e III, lembraram-se de alguns autores e livros utilizados, assim como os professores das citadas disciplinas. Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho Vidal, estudante que ingressou no curso em 1981, e Jeruza Maria Novaes Souza, que iniciou o curso em 1986, afirmam que usaram a coleção de Gelson Iezzi. Os professores Jorge Costa do Nascimento e Jorge Barros também declaram o uso dessa coleção, quando ministravam as disciplinas em questão. Jorge Costa do Nascimento (2023) informa:

Eu lembro que quando eu cheguei aqui eu comprei os livros da coleção de Gelson Iezzi, eu usei os volumes 9 e 10, nas aulas para os alunos aqui, no ensino de geometria e tinha o volume 1 que a gente usava em Matemática III, na parte de conjuntos e funções; o professor Armando também usava muito o volume 9. Outro livro que a gente usava era o Scipione, Scipione Di Pierro Neto, mas é mais chamado de Scipione.

Conforme indica o supracitado professor em sua fala anterior, a coleção de Gelson Iezzi era utilizada, não só por ele, mas também por seus colegas que também ministravam as disciplinas específicas de matemática. O professor Jorge Barros confirma a informação dada pelo professor Jorge Nascimento, ao informar os livros que utilizou.

A gente usava muito esse aqui, Fundamentos da Matemática elementar, de Gelson Iezzi e Carlos Murakami; aí variava também Gelson Iezzi, Fundamentos da Matemática elementar: geometria analítica. Eram esses livros aqui que a gente usava, usava muito a **teoria dos conjuntos**, a geometria euclidiana também estudava por ele. Tinha esse também que eu usava muito, o Ensino atualizado da Matemática, 5ª série do 1º grau, de **Omar Catunda, Marta Dantas, Eliana**, essa aqui foi minha professora, essa aqui também, essa; quatro deles aqui foram meus professores lá no curso de graduação, eu gostava muito desse livro. Trabalhava a Matemática Moderna, a matemática que se ministrava aqui era a Matemática Moderna. (grifo nosso)

Além do reconhecimento do professor Jorge Barros de que ministravam a Matemática Moderna, os índices dos livros citados por ele e pelo professor Jorge Costa do Nascimento confirmam que os conteúdos dos livros estavam em consonância com o que designava o MMM (Soares, 2001). O livro citado pelo professor Jorge Barros, intitulado *Ensino atualizado da Matemática*, é de autoria de Omar Catunda, Martha Maria de Souza Dantas, Eliana Costa Nogueira, Norma Coelho de Araújo, Eunice da Conceição Guimarães, Neide Clotilde de Pinho e Souza e Maria Augusta de Araújo Moreno.

Jorge Barros (2023) lembra que Eliana Costa Nogueira fora sua professora na disciplina Prática do ensino de matemática II; Eunice da Conceição Guimarães, na disciplina Fundamentos de matemática elementar I e II; Neide Clotilde de Pinho e Souza, professora de Metodologia e prática do ensino de matemática; e Maria Augusta Araújo Moreno, docente de Cálculo I.

O docente Jorge Costa do Nascimento (2023) também fez Licenciatura em Matemática na Universidade Federal da Bahia e recorda ter sido aluno da professora Eunice da Conceição Guimarães, na disciplina Álgebra I, que além de ser autora do mencionado livro, fora membro do grupo de estudos de Omar Catunda e Martha Dantas, anteriormente referido. O citado professor também lembra ter sido discente de Maria Augusta Araújo Moreno. De acordo com Freire (2017), o supracitado livro promovia a difusão do MMM. Diante de tais colocações, acreditamos que a adoção de ideias desse movimento por professores do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié pode ter ocorrido em decorrência do contato que tiveram com essas ideias, por intermédio dos livros e dos professores disseminadores do MMM.

O professor Rui Macêdo, cuja formação era em Engenharia Agrimensura e Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior em Ciências, ofertado pela Universidade Federal da Bahia, atuou na docência de Matemática I, II e III, na década de 1970, até o ingresso de professores com a formação em Licenciatura em Matemática em quantidade suficiente para adequação dos docentes à sua área específica de formação, na década de 1980.

Os diários de classe desse professor indicam, ainda, uma ênfase no ensino de conteúdos do programa do MMM, com destaque para o ensino de conjuntos na Matemática I. Tal qual os professores Jorge Nascimento e Jorge Barros, a prática pedagógica de Rui Macêdo mostra indícios de influências das representações culturais do MMM, que, provavelmente foram construídas no contexto de disseminação dos ideais desse movimento, durante sua formação.

Para além dos conteúdos elencados, percebemos que a visão de ressignificar o ensino tradicional, conforme defendia o MMM, também encontrou espaço na prática pedagógica das disciplinas de matemática. Como exemplo, destacamos que, embora não tenha consistido em uma prática frequente entre os professores, registros dos diários da disciplina Matemática III, ministrada pelos professores Jorge Costa do Nascimento e Jorge Barros⁸⁴, indicam a realização de seminários, o que pressupõe uma postura mais ativa por parte dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Jorge Nascimento (2023) explica que, nesses seminários, os alunos davam aulas sobre determinados conteúdos da disciplina e ele, como professor, observava e corrigia possíveis erros cometidos pelos estudantes, no que se refere aos saberes a ensinar e saberes para ensinar. Ou seja, houve nas aulas do citado professor a disseminação de conhecimentos pedagógicos, o que corresponde a aspectos da Didática que estavam relacionados ao ensino de matemática.

Conjecturamos, com base nos depoimentos dos professores que lecionaram a Matemática I, Matemática II e Matemática III, que essa prática adotada pelo professor Jorge Nascimento pode ter se configurado como uma prática pontual, que não se repetia entre outros professores dessa disciplina.

O papel da Estatística na formação de professores de Matemática: o caso da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié

Segundo Silva e Valente (2015), o período de 1930 a 1960 foi marcado pela popularização do uso de práticas estatísticas em diversos campos, inclusive no âmbito educacional; corresponde também a um momento de transformação na utilização de tais

⁸⁴ Estamos interpretando dessa forma considerando para além dos registros nos diários das disciplinas de conteúdos matemáticos e a memória dos professores, também o fato de que eles ministravam disciplinas de Instrumentação para o Ensino e Prática do Ensino.

práticas que culminou na institucionalização da Estatística, enquanto disciplina científica que passou a compor o currículo dos cursos de formação de professores, entre outros.

Como elementos característicos desse movimento de transformação, os supracitados autores apontam, inicialmente, a necessidade do uso de dados estatísticos para a organização do sistema educacional de ensino, já que por intermédio das avaliações e sistematização de seus dados estatísticos seria possível fazer um mapeamento da situação educacional do país e propor um planejamento viável, tendo em vista a elevação da escolarização da população e promover o desenvolvimento do país.

Sangiorgi (1956, p. 203) argumenta sobre a relação entre Estatística e Psicologia ao destacar as contribuições da Psicologia para o progresso do conhecimento humano por intermédio da medição da inteligência, utilizando-se para tanto de conhecimentos estatísticos; tais dados foram utilizados por outras áreas de conhecimento, mas não é nosso objetivo aprofundar essa discussão. O autor concebe a Estatística como um “método que tem por objetivo o estudo dos fenômenos coletivos traduzidos nas suas expressões numéricas” e como “um dos ramos da matemática aplicada a dados que se observam e que procura, sob forma analítica ou gráfica, estudar as tendências a variação desses dados”.

Silva e Valente (2015) salientam que a produção de dados estatísticos foi utilizada de forma intensa no governo de Vargas, por considerar a Estatística um “conhecimento carregado de racionalidade científica, objetivo e neutro” (Silva; Valente, 2015, p. 446) e, portanto, tornava-se indispensável em um contexto cuja importância dada aos problemas de escolarização esteve atrelada “à ideia de desenvolvimento socioeconômico da nação que, a esse tempo, se fundamentava na racionalidade científica e na organização de uma escola elementar, símbolos de uma nação moderna” (Silva; Valente, 2015, p. 446).

Desse modo, adotar o conhecimento estatístico, continuamente, para coletar dados educacionais significou, naquele momento, uma possibilidade de “apresentar os resultados da educação no país de forma padronizada, regular e frequente”, de acordo com uma perspectiva de construção objetiva do conhecimento (Silva; Valente, 2015, p. 446).

Entre os dados ofertados com essa perspectiva, os supracitados autores citam a sistematização de dados encontrados em relatórios, como números de: matrículas efetuadas; alunos que efetivamente frequentavam as escolas; alunos alfabetizados; aprovações; reprovações; evasões. Tais dados eram organizados, considerando a localidade das escolas, faixa etária dos alunos, gênero, classe social, entre outros aspectos (Silva; Valente, 2015).

A conjuntura social brasileira, no período em estudo (1977-1988), marcada pela busca de maior desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, exigia maior nível de escolarização por parte da população. Como resultado, essa pretensão em aumento de escolaridade impactaria na necessidade de formação de professores para atender os níveis de ensino em expansão, com o objetivo de proporcionar uma formação de melhor qualidade aos estudantes. Consequentemente, esses profissionais teriam a responsabilidade de dominar conhecimentos estatísticos, a fim de utilizá-los para subsidiar os organismos governamentais no processo de gerência do sistema educacional brasileiro. Tal processo se consolidava por intermédio do fornecimento de dados avaliativos que indicassem os avanços, retrocessos e estagnações do ensino, com vistas a proporcionar formação de recursos humanos em quantidade e qualidade necessária e, assim, atender às demandas sociais e econômicas do país (Andrade; Freire, 2017; Silva; Valente, 2015).

Desse modo, o processo de fabricação do currículo destinado à formação de professores deveria validar a Estatística como conhecimento indispensável para os futuros profissionais que passariam a atuar na docência, pois, de acordo com o que defende Goodson (1995, p. 08):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Diante do exposto, considerando a importância dada a Estatística, a sua inserção no currículo das licenciaturas curtas em Ciências se constituía como de fundamental importância no contexto descrito. Nessa perspectiva, o Parecer de n.º 81 de 1965, que aprovou a proposição de criação de três Licenciaturas Curtas, nas áreas de: Letras; História, Geografia e Organização Política e Social; e Ciências Físico-biológicas e Matemática, a partir do que fora proposto na Indicação de n.º 31, de 1964. (Brasil, 1964; Brasil, 1965)

O Parecer n.º 81 de 1965 cita entre os conteúdos considerados obrigatórios, nas licenciaturas curtas em Ciências: “Matemática, estudada em duas séries, incluindo Álgebra, Aritmética e teoria dos números, Geometria Analítica, e Cálculo inclusive um primeiro curso de Probabilidade e Estatística” (Brasil, 1965). Mas a Resolução n.º 30 de 1974, que fixou o mínimo de conteúdos e de duração dos cursos a serem observados no processo de organização das licenciaturas em Ciências, não apresenta esse conhecimento entre os que se constituíam a estrutura curricular comum dessas licenciaturas.

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié ofertou a disciplina Estatística e Probabilidade, durante o período de 1977 a 1987, e, em 1988, a disciplina Estatística Geral. A disciplina em questão foi ministrada ao longo do período em estudo por professores formados na área de Geologia e em Ciências Econômicas; o exercício da docência por professores que não tinham formação específica na área pode estar relacionado ao que afirma Santos (2014) sobre a criação de cursos de formação em Estatística no Brasil, cuja popularização de cursos com essa perspectiva só se deu a partir da década de 1970. Entretanto, apesar de não possuírem uma formação específica, em quase todo o período a disciplina foi ministrada pelo docente que possui formação em Ciências Econômicas, ou seja, correlacionada à Estatística.

Os registros dos conteúdos ministrados ao longo do período em estudo, demonstram a constância do mesmo programa para diferentes turmas. Evidenciam uma preocupação em capacitar os estudantes para o processamento de dados estatísticos. Mas, ao que parece, nem todos eram necessariamente utilizados na prática efetiva de sala de aula, segundo os depoimentos das estudantes. Por outro lado, a Estatística e Probabilidade não consistiu em uma disciplina que marcou a memória delas, uma vez que pouco recordaram dos conteúdos e experiências vivenciadas na disciplina em questão. Quanto à Estatística geral, não encontramos colaboradores que a tenham cursado.

Quando indagadas a respeito dos conteúdos que eram ministradas na disciplina Estatística e Probabilidade, Telma Gargano (2024) recorda das variáveis, densidade, média, população e amostra, mediana, probabilidade; Juanilza Santana (2024) relembra da média geral, a mediana, moda, também relata que:

a gente fazia muitas pesquisas; teve uma época mesmo que foi em um momento como esse, período eleitoral, e ele passou uma pesquisa para a gente fazer, ele explicava bem como calcular a média ponderada, os tipos de média, mandava a gente para o campo fazer uma pesquisa e aplicar aquele conhecimento. É a memória que eu tenho de Estatística, mas não lembro de outras disciplinas que eram ligadas a Estatística.

O relato de Juanilza Santana (2024) demonstra que havia uma preocupação por parte do professor em relacionar a teoria com a prática evidenciando como os conteúdos abordados poderiam ser aplicados na prática. Jeruza Souza (2024) salienta: “eu me lembro que tinha muitas fórmulas que a gente seguia, mas o grau de dificuldade era menor, não era como na matemática”. Ela também declarou que havia na sua turma uma cooperatividade entre os colegas para responderem atividades em que alguns apresentavam dificuldades, “sempre tinha grupos que se reunia fora da universidade, na casa de um, na casa de outro ou na biblioteca da

universidade, mas era mais fora mesmo, no final de semana”. Quanto aos conteúdos abordados, lembrou-se especialmente da média, mediana e do uso de gráficos.

Entre os conteúdos que mais marcaram a memória das discentes estavam a média, mediana, utilização de gráficos e distribuição. Percebemos, a partir de um olhar sobre o relatório de estágio de Jeruza Souza (1989) que tais conteúdos também eram os mais utilizados nesse momento de formação, o que pode explicar o fato de as discentes, em sua maioria, recordarem deles.

O relatório de estágio da discente Maria Jeruza de Souza Novaes (1989) aponta para uma relação da disciplina Estatística com as atividades de estágio supervisionado. Os dados deste relatório apresentam uma análise comparativa do desempenho dos estudantes, considerando o início e o fim do período, para tanto utiliza de dados estatísticos como: distribuição de notas entre os estudantes por turma; fórmulas de média, mediana e moda; gráficos e tabelas.

As fontes indicam, portanto, que os conhecimentos estatísticos eram utilizados pelos estudantes do curso para mensurar a aprendizagem de seus alunos e, também, para avaliar a qualidade educacional, em conformidade com o que expõe Sangiorgi (1956) ao afirmar que “o método estatístico é empregado com grande frequência para estudos dos problemas quer pedagógicos quer administrativos”. Não obstante, diferente do que exemplifica esse autor, as fontes indicam que, nessa época, já não consistia em objetivo educacional utilizar tais dados para classificar os estudantes de acordo com suas capacidades físicas, mas continuava presente a ideia de classificá-los como sujeitos de raciocínio mais lento em comparação a outros (Souza, 1989).

Considerações finais

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências teve início em 1977, na Faculdade de Formação de Professores de Jequié, pelo fato de esta cidade ter se caracterizado como um polo em desenvolvimento, no contexto de expansão do ensino superior no interior da Bahia. A oferta desse curso representou um marco histórico de fundamental importância para resolução de um problema de ordem política, econômica e social, além de contribuir para o processo de institucionalização de um perfil do docente de matemática no ensino de 5.^a a 8.^a série do 1º grau.

O ensino nas disciplinas Matemática I, II e III foi ofertado inicialmente por um engenheiro, mas, posteriormente, essa realidade foi modificada em virtude de novas seleções públicas e conseqüente ingresso de novos docentes, com habilitação específica para o ensino de matemática, no curso. Essas disciplinas sofreram alterações na nomenclatura, e diminuição na carga horária, ocorridas em virtude do processo de reformulação do currículo para oferta das habilitações em Química e Biologia.

Uma análise sobre o ensino das supracitadas disciplinas assinala que, apesar de Soares (2001) apontar o declínio do MMM na década de 1970, até a década de 1980 havia resquícios de práticas relacionadas aos ideais do movimento no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Conjecturamos que isso ocorreu devido ao fato de que os professores que atuaram na docência das disciplinas de Matemática I, II e III tiveram contato com ideias do MMM e, sendo assim, se apropriaram de tais ideias, as quais repercutiram em suas práticas pedagógicas. Essas disciplinas contribuía com a formação pedagógica dos cursistas, tanto por possibilitar o contato com conhecimentos específicos das disciplinas, como também com orientações sobre formas de ensiná-los.

Por entendermos que a história não está desarticulada do presente, logo, essa escrita tem relevância para a formação docente na contemporaneidade, ao passo que pode suscitar questionamentos: de que forma a cultura escolar tem contribuído para a implementação de reformas curriculares? Como as reformas propostas têm repercutido no ensino? Elas têm, de fato, contribuído com melhorias? Têm sido possíveis produções culturais a partir das reformas propostas? Quais os resquícios do MMM na contemporaneidade?

Os estudos apontaram que o conhecimento estatístico esteve presente, no período em estudo, em outros cursos de licenciaturas curtas em Ciências (Albuquerque, 2014; Ferreira, 2017), licenciaturas em Matemática (Albuquerque, 2014; Ferreira, 2017), e compôs o currículo de cursos normais (Santos, 2018; Silva, 2019), ofertados nessa cidade. Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, as fontes também indicaram que a Estatística e Probabilidade apresentava uma finalidade pedagógica. Foi utilizada para fins de mensuração dos resultados; assim, foram mobilizados conteúdos como média, mediana, moda e distribuição de notas

Referências

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)**. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros: depoimento** [26 mai. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127m e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de Matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BISPO, Maria das Graças. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores**. 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BOTH, Eliete Grasiela. **Outros diamantes: histórias da formação de professores (de Matemática) em uma região de garimpo**. 2021. 875 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n. 31 de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**. Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 30 de 11 de julho de 1974. Fixa o mínimo de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura Curta em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Decreto n.º 94.250 de 22 de abril de 1987. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Diário Oficial da União**, 24 abr. 1987. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94250-22-abril-1987-445362-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria n.º 613 de 14 de dezembro de 1988. Concede o reconhecimento ao Curso de Licenciatura Curta em Ciências com habilitação em Química e Biologia, licenciaturas plenas, ministradas no Campus de Jequié. **Diário Oficial da União**, seção 1. Presidência da República. Ministério da Educação.

CHAPANI, Daise Teresinha. (2012, janeiro/abril). A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 01, p. 145-166, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161045011.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 15–29, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

DIAS, André Luís Mattedi. Uma história da educação matemática na Bahia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300909600_ARQUIVO_ALMD.EducacaomatematicaBahia_revisado.pdf

FERREIRA, Eunice Freitas. (1983). Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v.2, n. 3, p. 155-163, 1983. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969)**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960**. 2017. 111p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

GARGANO, Maria Telma de Souza. **Maria Telma de Souza Gargano: depoimento** [05 mai. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (63m e 54s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma Matemática Nova nas Escolas Secundárias – perspectivas e orientações curriculares da Matemática Moderna. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.) **A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Zapt editora, 2007.

EVANGELISTA, Cristiane Johann. **Percursos Formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LANDIM, Jacyra Assis Britto. **Jacyra Assis Britto Landim: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (69m e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e

História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cassia. Profissionalização do professor que ensina matemática nos diferentes níveis de formação na Bahia-Brasil: breve panorama histórico. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, n. 3, p. 116-126, 2017. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/179>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

MACÊDO, Rui. **Rui Macêdo**: depoimento [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (165m e 61s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

MATOS, José Manuel; LEME DA SILVA, Maria Célia. O Movimento da Matemática Moderna e diferentes propostas curriculares para o ensino de Geometria no Brasil e em Portugal. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**, v. 24, n. 38, p. 171-196, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291222086008.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MIGUEL, Antônio; FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo? **Pro-Posições**, v. 3, n. 1, p. 39-54, 1992. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/docs/algebra-ou-geometria-para-onde-pende-o-pendulo/10731300/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento**: depoimento [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207m e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; LEME DA SILVA, Maria Célia; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Movimento da Matemática Moderna**: história de uma revolução curricular. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227765>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni. **A formação de professores de Matemática no Curso do Mit/univale: marginalidade, protagonismo e extinção (1968-2012)**. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019).

SANGIORGI, Osvaldo. **Matemática e Estatística para os Institutos de Educação e Cursos Normais**. 3ª ed. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1956. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/163571>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTANA, Juanilza Aparecida Rodrigues. **Juanilza Aparecida Rodrigues Santana: depoimento** [06 fev. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85m e 21s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos Santos. **História da formação docente no curso normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco.** 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, Rodrigo Medeiros de. Evolução histórica da Estatística e da sua pesquisa no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENAPHEM)*, 2., 2014, Bauru-SP, Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da história da Educação Matemática no Brasil [...]. Bauru, 2014. p. 604-614. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15161>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poesis/article/view/14035>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, Marly Gonçalves da. **O ensino de matemática na formação de professores na escola normal anexa ao ginásio de Jequié (1954 - 1966).** 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

SILVA, Martha Raíssa Iane Santana da; VALENTE, Wagner Rodrigues. Da estatística educacional para a estatística: das práticas profissionais a um campo disciplinar acadêmico. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 02, p. 443-459, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/100441/99047>. Acesso em: 23 set. 2024.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou Retrocesso?** 2001. 202f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Jeruza Maria Novaes Souza: depoimento** [14 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (123m e 25s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Revista Diálogo educacional**, v. 5,

n.16, p. 1-20. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7946>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VIDAL, Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho. **Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho Vidal:** depoimento [02 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (41m e 24s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos:** culturas escolares e reformas. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Mangualde: Pedago, 2007.

VILAS BÔAS, Elzir da Costa (org.). **UESB:** memória, trajetórias e vivências. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

ZARDO BÚRIGO, Elizabete. O movimento da matemática moderna no brasil: encontro de certezas e ambiguidades. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n. 18, p. 35-47, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116273004.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ZARDO BÚRIGO, Elizabete. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil Estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60.** 1989. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1989.

ARTIGO 4

A INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO NA LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS DE JEQUIÉ: UMA NOVA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE MATEMÁTICA (1977-1988)

Resumo

O propósito deste artigo é analisar, historicamente, a implementação da Instrumentação para o Ensino na Licenciatura Curta em Ciências, curso ofertado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié, no período de 1977 a 1988. Assim, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma a implementação da Instrumentação para o Ensino se concretizou, ao longo desse tempo, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? Este texto é resultante de uma pesquisa de doutorado, na qual buscou-se investigar como se caracterizou a formação pedagógica desse curso, com base na legislação, no período de 1977 a 1988. Nessa perspectiva, investigamos, primeiramente, a emergência deste termo na legislação voltada para a formação docente, em seguida analisamos as fontes históricas relacionadas ao curso. Para tanto, nos fundamentamos na História cultural de Chartier (2002) e recorremos aos conceitos de currículo de Ivor Goodson (1995); História das disciplinas escolares de André Chervel (1990); cultura escolar de Viñao Frago (2007); e saberes a ensinar e saberes para ensinar de Hofstetter e Schneuwly (2017). Utilizamos fontes orais e documentais, de acordo com o que propõe Meihy e Seawright (2010). Os resultados indicam que a Instrumentação para o Ensino surgiu, na década de 1970, como indício de uma preocupação em promover uma formação pautada na articulação entre a teoria e a prática e na integração dos conhecimentos. Essa proposta emergiu em um contexto de mudanças de concepções em torno dos processos de ensino e aprendizagem e de valorização do modelo de professor polivalente, pensado para atuar numa perspectiva de integração do conhecimento; as fontes apontam também para apropriações e práticas diferenciadas do que estava normatizado na legislação.

Palavras-chave: Formação docente. Instrumentação para o Ensino. Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Introdução

A preocupação em qualificar docentes para o ensino de Matemática no nível secundário esteve atrelada às finalidades que se colocavam para esse conhecimento, as quais estiveram articuladas com fatores econômicos, políticos e sociais, em distintos momentos da história do Brasil, e, por sua vez, configuraram e reconfiguraram o currículo escolar, como também, repercutiram numa nova forma de pensar a formação daqueles que seriam responsáveis pelo ensino desse conhecimento (Valente, 2005; Romanelli, 1986).

Entre as medidas adotadas para qualificar professores para o ensino secundário, ao longo da história do Brasil, estudos apontam a criação das faculdades de filosofia, os exames de suficiência, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), a implantação dos cursos de licenciaturas curtas em Ciências, entre outras medidas (Ferreira, 1983; Lima; Freire; Lando, 2017; Santos; Lando, 2023).

Com o objetivo de investigar a formação docente em Matemática, na cidade de Jequié, o projeto de pesquisa intitulado “Formação pedagógica para o ensino de matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, de Jequié (1977-1988)⁸⁵, busca caracterizar a formação pedagógica, ofertada no citado curso, com enfoque para a docência em Matemática.

O recorte temporal compreende o início das atividades no curso e o ano em que se deu o reconhecimento das Habilitações em Química e Biologia, implantadas nessa licenciatura curta. Esse reconhecimento repercutiu em uma nova forma de divulgação das vagas no vestibular, em que os anúncios passaram a especificar as habilitações e não mais a Licenciatura curta em Ciências, como outrora se fazia, impactando numa redução do número de estudantes que cursavam apenas a Licenciatura Curta em Ciências.

No percurso de investigação foi localizado o Parecer n.º 4.873 de 1975, o qual busca estabelecer as diretrizes para a formação pedagógica a ser ofertada em cursos de licenciaturas. Com essa perspectiva, esse documento apresenta uma inovação, a introdução da Instrumentação para o Ensino no currículo destinado à formação de professores do Ensino de 1º grau, a qual deveria ser realizada ao longo de todo o percurso do curso, a fim de articular a teoria com a prática. Assim, Instrumentação para o Ensino se constituiu em um novo elemento a compor o currículo de cursos de formação docente, a partir da década de 1970, no intuito de articular teoria e prática e integrar os diversos conhecimentos (Brasil, 1975).

Diante do exposto, neste texto, procura-se responder o seguinte questionamento: De que forma foi implementada a Instrumentação para o Ensino no citado curso? Para responder o questionamento proposto abordamos historicamente o surgimento da Instrumentação para o Ensino como proposta para o currículo destinado à formação docente, para melhor situar nosso objeto de estudo; e analisar historicamente como se deu a Instrumentação para o Ensino, no referido curso.

⁸⁵ Esse projeto foi aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa pelo parecer de número 5.628.594 e CAAE: 62569822.7.0000.0055.

A escrita deste texto se fundamenta em teórico-metodológicos que serão abordados no tópico seguinte.

Fundamentos teórico-metodológicos

De acordo com Chartier (2002) a história cultural propõe identificar como uma certa realidade social é construída, representada e interpretada em diferentes lugares e momentos, o que implica, necessariamente, uma investigação sobre as percepções e apreciações do real, a identificação das representações sociais. Para Chartier (2011, p. 16),

[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designam.

O autor salienta, portanto, a necessidade de identificar as finalidades, códigos representativos, as razões que conduzem as práticas para uma compreensão destas. Por outro lado, há de se ter o cuidado para não anular as “práticas nos discursos e as representações que as descrevem, as prescrevem, as proíbem ou as organizam” (Chartier, 2011, p. 16), como também não se pode invalidar as apropriações que se constituem enquanto “esquemas de percepção e juízo que são as matrizes de dizer e fazer” (Chartier, 2011, p. 16).

Chartier (2011) afirma que as representações remetem a demonstração de algo ou pessoa ausente; elas permitem compreender as diversas relações que as pessoas e grupos mantem com o mundo social, as quais se traduzem a partir das classificações e hierarquizações, das práticas e signos que singularizam uma identidade social e as formas institucionalizadas em que representantes (indivíduos ou grupos sociais) presentificam características peculiares de uma identidade ou a permanência de um poder.

Sem destoar dessa perspectiva, Goodson (1995) ao abordar sobre currículo, o considera como multifacetado, uma construção social resultante de negociações e renegociações realizadas em vários níveis e campos. Salienta que se faz necessário “abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 1995, 67).

Desse modo, o currículo de uma escola indica os processos de apropriações e práticas diferenciadas com relação ao que é estabelecido em normas, decretos, leis, resoluções; pode

externalizar as relações de poder, a autonomia docente e institucional que se manifestam no processo de tradução e interpretação do texto prescrito.

De acordo com Goodson (1995) uma história do currículo precisa se fundamentar numa epistemologia social do conhecimento escolar, estar atenta aos determinantes sociais e políticos que influem no processo organizativo do conhecimento educacional.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação pedagógica se constitui a partir de uma dimensão pessoal e representativa em diálogo com a dimensão política e econômica que se materializa a partir das normatizações, leis, decretos entre outras formas elaboradas no intuito de tentar subsidiar e controlar a prática docente. Concebemos como formação pedagógica para a docência em Matemática, a que envolve os saberes oriundos da área de educação, as concepções de formação docente e de ensino e aprendizagem, as metodologias, questões filosóficas e sociológicas, intencionalidades políticas, econômicas e sociais propostas para o ensino, entre outros que constituem os *saberes para ensinar*; que foram ministrados de forma explícita ou implicitamente relacionados ao ensino de Matemática; e, também, os *saberes a ensinar*, numa perspectiva de integração com os *saberes para ensinar*.

Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) apresentam os conceitos de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* a partir de uma análise sobre os saberes constitutivos das profissões do ensino e da formação. Para esses autores, os saberes a ensinar são o objeto do trabalho, no caso do docente de Matemática, constituem a matemática escolar, enquanto conhecimento produzido em seus diversos ramos; já os saberes para ensinar se referem as ferramentas do trabalho docente, que envolve todos os elementos que caracterizam a formação pedagógica, anteriormente apontada.

A cultura escolar, concebida por Viñao Frago (2007), está relacionada com os níveis de educação, com o processo de profissionalização docente e com a constituição das disciplinas escolares. Essa relação nem sempre se dá de forma harmônica com as reformas estruturais e curriculares elaboradas e implantadas pelos poderes políticos. A cultura escolar se configura a partir das ações dos atores educativos no cotidiano escolar, tais ações refletem o contexto de conflitos estabelecido entre esses atores e as reformas educativas. Sendo assim, ela nos permite compreender o porquê de algumas proposições legais se materializarem, na prática, enquanto outras são rechaçadas ou reconfiguradas.

Este texto também se fundamenta na concepção de História das disciplinas escolares de André Chervel (1990). Para esse autor, uma disciplina se constitui, historicamente, por

intermédio de uma organização que se consolida a partir de consensos e dissensos em torno dos conteúdos e metodologias a serem adotadas, bem como sobre os resultados que se esperam e finalidades sociais estabelecidas para uma determinada disciplina. Ele ainda afirma que essa história é marcada por conflitos, alternância de patamares, mudanças relevantes e inevitáveis variações, em virtude do contexto em que são produzidas, mas, também, apresentam períodos de estabilidade.

Ao fazer uma diferenciação entre o ensino superior e os níveis de ensino que o precedem, Chervel (1990) associa a disciplina escolar ao ensino primário e secundário. No entanto, salientamos a pertinência de seu uso neste trabalho, por considerar que ao analisarmos o que caracteriza uma disciplina escolar, segundo esse autor, identificamos várias semelhanças com as disciplinas da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Isso é possível, pois, conforme expõe o próprio Chervel (1990), a restrição da disciplina ao contexto escolar não leva em consideração a secundarização do ensino superior, ou seja, ao processo de aproximação entre o nível universitário e o secundário.

A respeito da configuração de uma disciplina escolar, Chervel (1990, p. 205) menciona que “os conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina”. Além disso, acrescenta que “as práticas da motivação e da iniciação ao estudo são uma constante na história dos ensinos” (1990, p. 205). Salientamos que tais elementos também caracterizaram as disciplinas da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, conforme veremos mais adiante.

Com base no que defendem esses teóricos, antes de apresentarmos uma análise sobre as fontes encontradas que estão relacionadas à essa temática, faremos uma abordagem histórica a fim de compreendermos o processo de inserção da Instrumentação para o Ensino no currículo de cursos de formação de professores.

Emergência da Instrumentação para o ensino no currículo das licenciaturas

Segundo Valente (2005) a Matemática, num primeiro momento, surgiu no Brasil atrelada à necessidade de defender a colônia do ataque de países inimigos que pretendiam tomar posse do território; posteriormente um dos ramos desse conhecimento, a Geometria, foi inserida no currículo de cursos jurídicos e passou a constituir-se em um saber de cultura geral escolar. No século XIX, “as aulas avulsas de Latim, Retórica, Francês, Filosofia e Geometria’ se

reúnem para constituir a origem dos primeiros estabelecimentos de ensino secundário” (Valente, 2005, p. 03).

A princípio, aqueles que ministravam a disciplina Matemática, no nível secundário não tinham uma formação pedagógica, eram formados em escolas militares e escolas politécnicas; “militares e engenheiros encarregam-se do ensino das matemáticas⁸⁶ até, praticamente, as primeiras décadas do século XX” (Valente, 2005, p. 3). No início do século XX, em 1908, em Roma, durante o IV Congresso Internacional de Matemáticos, criou-se a Comissão Internacional do Ensino de Matemática (CIEM/Internationale Mathematische Unterrichtskommission (IMUK)). Os trabalhos dessa Comissão desencadearam um movimento internacional para reformar o ensino de Matemática (Miorim, 1998; Valente, 2005).

Miorim (1998, p.104), explica que “o Primeiro Movimento Internacional para a Modernização do Ensino de Matemática [...] tinha como um de seus objetivos a diminuição do descompasso existente entre os estudos científicos e tecnológicos e o ensino de Matemática desenvolvido nas escolas de ensino médio” naquele período. Segundo Valente (2005) o Brasil foi representado em reuniões internacionais da Comissão Internacional de Instrução Matemática (IMUK/ICMI) pelo professor Barros Raja Gabaglia, no entanto, ele não trouxe ao Brasil as discussões internacionais. Somente a partir da década de 1920, por intermédio do professor Euclides Roxo, do Colégio Pedro II, começou-se a ouvir sobre os debates internacionais, momento histórico em que o ensino secundário se encontrava no centro das discussões sobre escolarização, nível de ensino considerado privilegiado, restrito às elites e um meio de acesso ao nível superior (Valente, 2005).

No final da década de 1920, ocorre a reforma no ensino de Matemática do Colégio Pedro II, à luz das proposições de Félix Klein propagadas no Movimento Internacional do Ensino de Matemática⁸⁷. Essa reforma foi realizada por Euclides Roxo, em virtude de sua posição enquanto diretor do estabelecimento e do sucesso que obteve a partir da publicação de sua obra

⁸⁶ O termo matemáticas é utilizado pelo autor por considerar que até a reforma de Francisco Campos, na década de 1930, não havia sido feita a reunião dos ramos desse conhecimento (Geometria, Aritmética e Álgebra) em uma única disciplina (Valente, 2005).

⁸⁷ De acordo com Pitombeira de Carvalho (2004), Félix Klein propôs iniciar o ensino de matemática pela intuição viva e concreta; diminuir a sobrecarga de estudos para os estudantes; articular o ensino de matemática com as aplicações em ciências físicas e naturais, e às finalidades da escola; integrar a Álgebra, Aritmética e a Geometria, a qual deveria incluir a Trigonometria, em uma disciplina denominada matemática; introduzir, de forma precoce, o ensino de noções de função, de noções de coordenadas e de geometria analítica; introduzir o ensino de noções de cálculo integral e cálculo diferencial, a partir da intuição; proporcionar um maior desenvolvimento do ensino do desenho projetivo e da geometria elementar; inserir a utilização de recursos de laboratório e o método histórico no ensino de matemática.

“Lições de Aritmética”. Na década de 1930, na Era Vargas⁸⁸, Francisco Campos foi escolhido para assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, e ele deu a Euclides Roxo a incumbência de participar na reforma do ensino brasileiro no que tange ao ensino de Matemática (Miorim, 1998; Valente, 2005).

Assim, por intermédio de Euclides Roxo, as ideias propagadas no primeiro movimento internacional do ensino de Matemática repercutiram no currículo escolar do Colégio Pedro II, e posteriormente, em todo o Brasil, por meio da Reforma Francisco Campos, realizada na década de 1930. Segundo Miorim (1998, p. 93), essa reforma foi “a primeira tentativa de estruturar todo o curso secundário nacional e de introduzir nele os princípios modernizadores da educação”.

Ao ser criticado por seu colega, Joaquim Inácio de Almeida Lisboa, na imprensa, Euclides Roxo se defendeu, alegando que faltava a esse professor formação pedagógica, o que ele considerava essencial para a formação do professor secundário; aproveitando o ensejo, propôs a criação de cursos para formar professores para o ensino secundário, a fim de evitar que esse nível de ensino ficasse sob a responsabilidade de professores sem essa formação. Nota-se a partir da fala de Roxo, uma preocupação em torno da formação pedagógica dos professores de Matemática do secundário que se tornou discussão pública, em decorrência “das apropriações feitas por Euclides Roxo do movimento internacional iniciado em 1908⁸⁹” (Valente, 2005, p. 11)

Segundo Valente (2005), até a primeira metade da década de 1930, os engenheiros se tornavam professores a partir da aprovação em concursos, nos quais, sob a análise desse autor, “o elenco das provas e trabalhos constituintes do concurso revela um peso ínfimo à verificação da condição didático-pedagógica do candidato” (Valente, 2005, p. 13). Nessa conjuntura, foram criadas as faculdades de filosofia, na década de 1930, iniciam-se então os primeiros cursos de licenciatura, os quais concediam o título de licenciado ao estudante que, após estudar os três

⁸⁸ Era Vargas (1930-1945), período de governo em que Getúlio Vargas foi presidente do país, cujo início se deu em decorrência de um golpe de estado. Durante seu governo, Vargas buscou romper com o sistema oligárquico-rural e empreender uma série de reformas nos âmbitos econômico, político e social no intuito de promover uma modernização conservadora. Seu governo foi marcado pelo populismo, centralização de poder e autoritarismo. (Romanelli, 1986; Pomar, 2008).

⁸⁹ De acordo com Duarte (2010), Roxo buscou estabelecer uma intermediação entre os níveis de ensino primário e secundário, a partir da introdução do método intuitivo nas séries iniciais do secundário e, nas posteriores seria utilizado o método dedutivo, com demonstrações rigorosas. Além disso, incorporou em uma única disciplina os ramos da matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria), também procurou “utilizar a noção de função como eixo de fusão das diversas partes da matemática, permitindo ao estudante a familiarização com os fenômenos científicos e também com situações do cotidiano” (Duarte, 2010, p. 305).

anos do curso de bacharelado, estudavam um ano do curso de Didática, modelo conhecido como 3+1, o qual buscou proporcionar aos futuros professores saberes que caracterizariam a expertise profissional docente (Ferreira, 1983; Valente, 2005).

Segundo Ferreira e Santos (2012, p.169),

O curso de Didática – oferecido pela Seção de Didática e composto por seis disciplinas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação) – era uma condição sine qua non aos bacharéis que almejavam uma licença para atuar no magistério secundário. Daí, o conceito de licenciado [...].

Segundo esses autores, essas disciplinas emergiram das escolas normais. Esse formato 3+1 consolidava um modelo de formação denominado “racionalidade técnica⁹⁰”, fortemente influenciado pelo Banco Mundial, e que teve repercussão em âmbito mundial. Esse modelo de formação persistiu durante muitos anos, mesmo após novas proposições que buscaram uma ruptura com essa realidade (Brasil, 1975; Diniz-Pereira, 2014).

No campo da economia, a década de 1930 é marcada pela meta de afirmar a indústria como sua principal base, assim, a educação é considerada como fator de aceleração da modernização do país. Essa idealização da educação enquanto fator de promoção do desenvolvimento econômico do país, esteve fundamentada na Teoria do Capital Humano e foi sustentada nas décadas seguintes. Com isso, houve maior preocupação em escolarizar a população para assumir funções no setor industrial e, também, com a formação de professores para proporcionar um ensino adequado aos fins do capital⁹¹ (Germano, 2000; Romanelli, 1986; Paiva, 2001; Viana; Lima, 2010).

Desse modo, na década de 1960, devido a essas pretensões e diante da pressão da classe média que reivindicava acesso a maiores níveis de escolarização, houve uma reforma no ensino superior, por intermédio da Lei 5.540 de 1968. Essa lei determinou em seu artigo 23, inciso 1º, “serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Essa determinação foi estabelecida para atender

⁹⁰ De acordo com Diniz-Pereira (2014) a racionalidade técnica foi um modelo de formação de professores muito difundido mundialmente, especialmente entre os países em desenvolvimento que tiveram investimentos do Banco Mundial. Esse paradigma se fundamentou na epistemologia positivista, sob o prisma da ciência aplicada, ou seja, a prática docente foi concebida como momento de aplicar os conteúdos, bem como os conhecimentos científicos e pedagógicos, adquiridos anteriormente. Sendo assim, os cursos de formação docente deveriam instrumentalizar o professor com teorias, capazes de prever e controlar os resultados e, desse modo, resolver os problemas na prática. A racionalidade técnica negligencia o potencial da prática enquanto possibilitadora do desenvolvimento de saberes e competências, no processo de formação docente.

⁹¹ O apêndice A apresenta mais informações sobre o contexto econômico e político das décadas de 1930 a 1960.

à necessidade de professores qualificados para o ensino secundário, no contexto de expansão desse nível de ensino, e ratificar as normatizações voltadas à criação de licenciaturas curtas, propostas, inicialmente, pela Indicação s/n de 1964, de autoria de Newton Sucupira, no contexto da criação das licenciaturas curtas, enquanto novas alternativas para a formação pedagógica do professor responsável por esse nível de ensino.

Essas licenciaturas foram criadas como medida de emergência, mas se consolidaram permanentemente ao longo das décadas seguintes, entre os fatores que contribuíram para essa permanência, Ferreira (1983) aponta a rentabilidade que elas proporcionavam para as instituições privadas e Bispo (2000) assinala o fato de que encurtar o tempo de formação no ensino superior significava também diminuir as possibilidades dos estudantes se envolverem em movimentos estudantis e ter acesso a uma formação crítica.

A Indicação s/n de 1964, de autoria de Newton Sucupira, propôs a criação de cursos nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências para formar professores polivalentes para o ciclo ginásial, podendo esses professores ensinarem no segundo ciclo enquanto não houvesse docentes habilitados. Tal proposição é justificada pelo crescimento significativo e acelerado do número de matrículas no secundário e pela incapacidade das faculdades de filosofia atenderem a essa demanda. Sucupira (1964) também sinaliza as dificuldades no processo de aplicação dos exames de suficiência, o que contribuía para o aumento da demanda de professores para o nível pós-primário.

Em 1965, o Parecer de n.º 81 ratificou a proposta de Newton Sucupira. Nesse sentido, argumentou que das três licenciaturas, a de Ciências se constituiu como prioridade, visto que, além da falta de professores nessa área, “também em virtude da natureza peculiar da disciplina Ciências Físicas e Biológicas, a qual se liga à Iniciação à Ciência, matérias obrigatórias” do secundário, que envolvem a Química, Física e Biologia (Brasil, 1965, p. 96). Quanto à formação do professor polivalente, o parecer justifica que,

[...] em primeiro lugar, o professor ginásial não há de ser um especialista; em segundo lugar, do ponto-de-vista pedagógico formativo, o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre poderá ocupar-se de mais de uma disciplina; finalmente, porque viria contribuir para resolver o problema da falta de professôres (Brasil, 1965, p. 96).

O supracitado parecer também propôs o estabelecimento de um currículo mínimo, composto por disciplinas da área de Ciências, Química, Física e Matemática, e quanto à formação pedagógica, afirma que essa deveria ocorrer de acordo com o Parecer n.º 292 de 1962. O Parecer 292/62 estabeleceu que o currículo das licenciaturas seria composto por “matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos

profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio” (Brasil, 1962, p. 95). Sobre a formação pedagógica, esse parecer afirma que ela se desdobra em

[...] dois planos complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação ensinar-aprender em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente focaliza-se o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno escola, meio (Brasil, 1962, p. 95).

Com base nesses pressupostos, o Parecer 292 de 1962 estabeleceu como mínimo de formação pedagógica para preparar o licenciado, o ensino de: Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Até esse momento, não havia se pensado na Instrumentação para o ensino.

Em 1974, a Indicação n.º 46, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, apresentou a ideia de integração do conhecimento e interdisciplinaridade da pesquisa, como argumento de que o excesso de compartimentação ocasiona o desencanto com o conhecimento. Valnir Chagas exibiu essa integração como um passo rumo ao desenvolvimento educacional e, ao mesmo tempo, como algo que dependia do tipo de formação de professores fornecida para se consolidar. Para ele, a Licenciatura curta em Ciências se constituía como um esforço direcionado nessa perspectiva. Essas colocações de Valnir Chagas fundamentaram a proposição da Resolução n.º 30 de 1974, cujo objetivo foi estabelecer o currículo mínimo de conteúdos e de duração a ser observado pelas instituições que ofertavam licenciaturas.

Nessa conjuntura educacional, em que se discutia a necessidade de integrar o conhecimento e de proposições em defesa da interdisciplinaridade, emergiu a Instrumentação para o Ensino, explicitada no Parecer n.º 4.873 de 1975. O referido parecer estabeleceu que a formação pedagógica ofertada nos Cursos de Licenciaturas deveria integrar-se “num processo de mútuo ajustamento com os conteúdos,” buscando atender ao princípio da concomitância, o qual defendia uma ruptura com o esquema 3+1, onde primeiro fornecia aos estudantes estudos teóricos, fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos da educação, bem como, conhecimentos didáticos, para, posteriormente, proporcionar aos estudantes um momento para articular a teoria com a prática.

Essa Instrumentação constituiu-se, portanto, a partir de uma nova perspectiva, uma nova concepção em torno do processo de ensino e aprendizagem

Para além do que pontuam Bispo (2000) e Ferreira (1983) teria sido essa proposição de formar o professor na perspectiva de possibilitar o ensino integral do conhecimento, mais um

fator a ser acrescentado como motivo para expansão das licenciaturas curtas? Conjecturamos que sim.

As fontes coletadas nessa pesquisa (depoimentos de professores e alunos da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e documentos que fazem referência às licenciaturas curtas em Ciências e à de Jequié, especificamente) indicaram que a formação pedagógica, ofertada no curso em questão, se baseou nas determinações legais expressas na Resolução n.º 09 de 1969 e no Parecer n.º 4.873 de 1975. Mas, de que forma essas proposições se consolidaram na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? Veremos a seguir o que podemos interpretar por meio das fontes.

Configuração do currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié: a formação pedagógica para a docência em Matemática em foco

O currículo escrito⁹² do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié se configurou a partir da oferta de saberes a ensinar e saberes para ensinar. Essa configuração esteve fundamentada na Resolução n.º 30 de 1974, a qual estabeleceu o mínimo de conteúdos e de duração dos cursos a serem observados por instituições que ofertariam cursos de licenciaturas curtas em Ciências; na Resolução n.º 09 de 1969 e no Parecer n.º 4.873 de 1975, ambos destinados a normatizar orientações a serem observadas para desenvolver a formação pedagógica em Licenciaturas.

De acordo com Goodson (1995, p. 21) “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Desse modo, entendemos como relevante a análise sobre o currículo prescrito⁹³, sem, contudo,

⁹² Segundo Goodson (1995) a definição do currículo escrito é permeada por conflitos, os quais “proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 1995, p. 17). Além de indicar tais aspirações e objetivos, o currículo escrito serve como parâmetro para a avaliação e análise pública sobre os resultados dessa escolarização. Os recursos financeiros alocados para a educação estão vinculados às normas estabelecidas nesse currículo escrito e, portanto, faz com que a prática se vincule às normas e critérios estabelecidos, mesmo quando se busca “contradizer ou transcender essa definição pré-ativa” (Goodson, 1995, p. 18).

⁹³ O currículo enquanto prescrição também caracteriza o que Goodson (1995) denomina de currículo pré-ativo. Para exemplificar o conceito desse currículo prescrito, o autor exemplifica apontando o fato de que algumas teorizações são construídas no intuito de contribuir com o processo de ensino de conteúdos; sem, contudo, levar em consideração a realidade vivenciada pela escola, o contexto real em que ela se insere e, assim, propõem metas inalcançáveis, receitas para resolver problemas no âmbito educacional, teorias que levam os sujeitos a um processo de alienação. Tais proposições desconsideram o potencial da ação, realizada no contexto escolar, no processo de construção do currículo, assim, como o currículo prescrito. (Goodson, 1995).

desconsiderar que essa prescrição perpassa por processos de traduções para uso, interpretações diferenciadas que podem provocar tensões, desvios, rupturas ou podem também provocar consensos com o que está posto.

O currículo prescrito para ser materializado depende, portanto, de pessoas que pensam, concordam, discordam, possuem uma autonomia relativa para agir, negociar e renegociar com o que se propõe, em termos de legislação. Essa autonomia e apropriação diferenciada fica evidente ao analisarmos o que estabeleceu o Parecer n.º 4.873 de 1975 e o currículo escrito da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. O citado parecer indicou que as licenciaturas deveriam ofertar, no mínimo, o ensino de matérias pedagógicas (Psicologia da aprendizagem, Psicologia do desenvolvimento, Ensino de 1º e 2º graus, Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus); a Prática de ensino que “substitui aspectos positivos da antiga “didática especial” e os integra no quadro global da situação de aprendizagem” (Brasil, 1975, p. 220).

Além disso, o Parecer n.º 4.873 de 1975, apresenta a necessidade de ofertar a Instrumentação para o Ensino, que deveria ser abordada de forma concomitante a outros conteúdos, no intuito de dar uma direção didática aos conhecimentos específicos da área, que, no caso das licenciaturas curtas em Ciências, consistia na abordagem das Ciências e Matemática; e nas Habilitações, se referia às disciplinas de Química, Biologia, Física e Matemática (Brasil, 1975). Percebe-se, portanto, uma pretensão de romper com a dicotomia entre teoria e prática, a valorização da prática na formação docente coaduna com a perspectiva do modelo da racionalidade prática⁹⁴.

Entre as disciplinas que constituem a formação pedagógica para a docência em Matemática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, pudemos identificar as que estiveram diretamente relacionadas à essa finalidade (Metodologia e Prática para o Ensino de Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Matemática, Prática do Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Matemática) e as que estiveram indiretamente relacionadas como: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I,

⁹⁴ De acordo com Diniz-Pereira (2014), a racionalidade prática é um modelo de formação de professores que emergiu no início do século XX, contrapondo-se ao modelo da racionalidade técnica. Fundamenta-se, em sua gênese, nos trabalhos de Dewey; ressalta a complexidade e fluidez do contexto educativo, o que possibilita a reflexão e a elaboração de novas formas de ensinar. Desse modo, sob essa perspectiva, fica inviável reduzir a prática à utilização de técnicas, embora se admita a existências de algumas; sob esse prisma a racionalidade prática busca se opor a dicotomia entre teoria e prática e valorizar, bem como, estimular a adoção de atividades práticas na formação de professores.

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II, Estudos de Problemas Brasileiros I, Estudos de Problemas Brasileiros II, Cultura Brasileira, História da Arte, Metodologia Científica, Evolução da Educação, Introdução à Filosofia⁹⁵.

A organização do currículo da Licenciatura Curta em Ciências em Jequié optou em fornecer a Instrumentação para o Ensino como disciplina, o que indica uma interpretação diferenciada do que foi proposto no Parecer n.º 4.873 de 1975, uma autonomia relativa da instituição para organizar o currículo do curso de acordo com sua interpretação da legislação e, talvez, uma forma de manter as disciplinas de conteúdos específicos de Matemática distanciadas de uma preocupação pedagógica.

A respeito disso, Goodson (1995, p. 32) esclarece que a “relação entre conhecimento e controle” – e podemos assim dizer, a relação entre normas estabelecidas e proposições legais com a realidade social da instituição educativa – se estabelece a partir de duas vertentes. “Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular” (Goodson, 1995, p. 32).

A estrutura curricular da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié também aponta nexos com a Resolução n.º 09 de 1969, a qual previa como disciplinas para compor um currículo mínimo de cursos de licenciatura, o ensino de Psicologia da Educação com abordagem voltada para o desenvolvimento e aprendizagem, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e a Prática de Ensino de matérias que fossem objeto da habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Percebe-se que, no período em estudo (1977-1988), houve a oferta de disciplinas destinadas, especificamente, para a docência em Matemática: Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Instrumentação para o Ensino de Ciências (1977 a 1980); Metodologia para o Ensino de Ciências, Prática do Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Ciências (1981 a 1982); no ano de 1983 houve a oferta da Instrumentação para o Ensino de Matemática, da Metodologia para o Ensino de Ciências e da Prática do Ensino de Ciências; no período de 1984 a 1987, foram ministradas a Prática do Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino

⁹⁵ Entendemos que, mesmo que algumas disciplinas tenham sido criadas para tentar modelar a formação de professores para apoiar e fortalecer um determinado regime político, como foi o caso das disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros, todas essas disciplinas citadas contribuíram para a formação pedagógica dos estudantes da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, ainda que sob ideais contraditórios. Entretanto, não conseguimos localizar nas fontes uma relação entre essas disciplinas com a prática de ensino no estágio, também não identificamos essa relação apontada nos conteúdos abordados.

de Ciências; em 1988 ofertou-se a Prática do Ensino de Matemática e a Instrumentação para o Ensino de Matemática.

Essa estrutura curricular não consistiu em algo comum a todas as licenciaturas curtas em Ciências, por exemplo, na Licenciatura Curta em Ciências da Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (FEEFS), desenvolvida no período de 1973-1975, essa formação pedagógica, explicitamente voltada para a docência em Matemática, se restringiu a duas disciplinas, denominadas: Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II, ofertadas em forma de estágio supervisionado, cada uma com 90 horas (Ferreira, 2017); na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína, cidade localizada no Tocantins, também restringiu à disciplina Prática do Ensino de Ciências, com carga horária de 240 horas (Cury, 2011).

Ao que indica na estrutura curricular do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, a organização das disciplinas, ao longo do período de 03 anos de curso, se baseou no modelo da racionalidade técnica, ou seja, de acordo com o formato 3 + 1, no qual primeiro são ministrados os conhecimentos teóricos e técnicas da ciência básica e aplicada; em seguida, busca-se desenvolver habilidades para utilizar essas teorias e aplicar técnicas, no intuito de resolver problemas e promover a aprendizagem, sob a ótica de que, na prática efetiva, os professores irão aplicar os conhecimentos científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2014; Fiorentini; Costa, 2002).

Ao analisar a estrutura curricular do curso, no período em estudo, constatamos também que as disciplinas pedagógicas, especificamente relacionadas à docência em Matemática, sofreram alterações em termos de carga horária e denominação das disciplinas, que, em alguns momentos eram destinadas para a área de Ciências e Matemática, sob a designação específica de Ciências; em outros momentos, houve a oferta de disciplinas pedagógicas explicitamente relacionadas à Matemática, evidentes na nomenclatura. Percebe-se, a partir do que expõem os apêndices C e D, que a presença de três disciplinas com essa finalidade específica não se consolidou ao longo do período em estudo, mas que o curso sempre ofertou disciplinas com essa perspectiva.

As mudanças na carga horária dessas disciplinas estiveram relacionadas ao objetivo de implantar as Habilitações em Química e Biologia, conforme regulamentou a Resolução n.º 30

de 1974 e a Resolução n.º 37 de 1975⁹⁶. Mas, quais os indícios históricos sobre as práticas pedagógicas adotadas na Instrumentação para o Ensino? Quais apropriações foram feitas com base na legislação em vigor?

Na perspectiva de responder aos questionamentos propostos a seguir, apresentaremos alguns aspectos históricos dessa disciplina, que esteve diretamente relacionada à docência em Matemática.

Instrumentação para o ensino de 1º grau: um enfoque em Matemática

Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, essa instrumentação se deu a partir de uma disciplina intitulada Instrumentação para o Ensino de Ciências⁹⁷, cuja abordagem se direcionou ao ensino de Ciências e de Matemática, com exceção do ano 1983, em que houve a oferta de duas disciplinas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Matemática, ambas com 75 horas/aula (h/a), conforme indicam os apêndices C e D. Embora a disciplina, em sua nomenclatura, indique que tenha sido destinada ao ensino de Ciências no 1º grau, ela ofertava conhecimentos direcionados à atuação tanto em Ciências como em Matemática.

Essas constatações apontam para o que afirma Chervel (1990), pois, segundo esse autor, na história das disciplinas escolares, mudanças em termos de terminologia podem esclarecer as finalidades de uma disciplina que, por vezes, com denominação única pode apresentar a conjugação de duas ou mais disciplinas, por manterem uma relação de solidariedade didática entre si. A nomenclatura também pode indicar as relações de poder estabelecidas no processo de organização do currículo escolar.

A respeito disso, Maria Telma de Souza Gargano (2023) informa que em disciplinas destinadas ao Ensino de Ciências, havia um equilíbrio na abordagem entre Ciências e Matemática. No entanto, o diário de 1979 tem uma quantidade maior de dias registrados para execução de microaulas de Ciências; já o diário de 1988, ministrado pelo Professor Jorge

⁹⁶ A Resolução n.º 37 de 1975 dispôs sobre a implantação, de forma progressiva, do curso de licenciatura em Ciências em observância ao que estabeleceu a Resolução n.º 30 de 1974, estabelecendo como prazo final para o atendimento do disposto, o ano de 1978 (Brasil, 1975).

⁹⁷ A disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências foi ofertada com 60 h/a de carga horária em 1977 e 1978; de 1979 a 1987, foi ofertada com 75 h/a; em 1988, passou a ter 90 h/a.

Barros⁹⁸ e Luiz Cláudio Almeida Madureira⁹⁹, apresenta uma predominância de microaulas de Matemática. Vale salientar que o professor Luiz Cláudio Almeida Madureira não era da área de Matemática, o que pode indicar que havia uma disputa de poder entre os docentes das duas áreas quanto à prevalência de maior carga horária uma área em detrimento da outra.

O direcionamento de professores da área de Matemática e de Ciências¹⁰⁰ para ministrar essa disciplina, indica uma preocupação em colocar a disciplina sob os cuidados de um especialista no assunto, o que se tornou possível após alguns anos da implantação do curso, conforme assinalam Santos e Lando (2023).

Tais informações nos levam a pensar que os professores possuíam autonomia para balancear o número de aulas relacionadas a Ciências e Matemática e o enfoque em determinada disciplina em detrimento da outra pode ter se dado em virtude da afinidade que tinham e importância que davam a cada área de estudo ou devido a um processo de conciliação entre os docentes de diferentes áreas; também indica as diferentes formas de apropriação, conforme pontua Chartier (2002), e evidenciam as relações de poder que se materializam nos processos de tradução para uso, formas de negociação, criação e recriação, ações sociais que configuram o currículo, de acordo com o que defende Goodson (1995).

A supracitada constatação também nos remete a Chervel (1990, p. 181) quando este salienta a importância da história da pedagogia, a qual “solicita tudo o que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes idéias pedagógicas e as práticas reais”. Ou seja, nem sempre uma ideia pedagógica, uma proposta curricular, se efetiva na prática, conforme se pretende, uma vez que as pessoas se apropriam de formas diferenciadas do que é proposto e suas práticas refletem tais apropriações (Chartier, 2002).

A Indicação de n.º 68 de 1975 e consequente parecer de n.º 4.873 de 1975 salientam que a expressão Instrumentação não remete à “capacitação para utilizar instrumentos”, também não

⁹⁸ Jorge Barros fez Licenciatura em Ensino de 1º grau (1970 a 1974); graduação em Matemática (1976 a 1980) e, Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências Experimentais e Matemática (1986 a 1987), todas as formações foram realizada na Universidade Federal da Bahia.

⁹⁹ Segundo o currículo lattes desse professor, ele foi graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador, no período de 1981 a 1985. Em 1988 fez Especialização em Pesquisa Educacional na Universidade Federal da Paraíba.

¹⁰⁰ Os diários localizados indicam que essa disciplina foi ministrada pelos citados professores e, também, por Edson Cardoso dos Reis, formado em Matemática (Nascimento, 2023), Ana Angélica Leal Barbosa e Kyoto Abé Sande, formadas em Ciências Biológica (Barbosa, 2023).

“identifica uma quinta matéria a converter-se em disciplinas autônomas”, mas comunga com o que foi estabelecido pela Indicação n.º 46 de 1974, que concebe a instrumentação para o ensino como destinada à preparação do professor para a prática, por intermédio de uma integração entre Ciência e Didática. A proposta de promover essa integração esteve em consonância com o objetivo de integrar as matérias no ensino de 1º e 2º graus, discussão manifestada no Parecer n.º 853 de 1971, que orientou a respeito da constituição de um núcleo comum do currículo desses níveis de ensino.

Assim, por considerar as finalidades propostas ao professor polivalente do ensino de 1º grau, a Instrumentação para o Ensino deveria ser concedida ao estudante durante toda sua formação, com enfoque na área de estudo, a partir de uma articulação em função de três perspectivas: dos conteúdos entre si, dos conteúdos com os componentes da formação pedagógica e de todos esses elementos com a prática de ensino.

Os depoimentos das estudantes e docentes do referido curso, indicaram que tal articulação ocorreu de forma precária ao considerar as duas primeiras perspectivas e que havia uma disciplina com o nome específico de Instrumentação para o Ensino de Ciências que buscava atender ao que fora estabelecido na supracitada legislação. Desse modo, podemos inferir que a Instrumentação para o Ensino configurou a cultura escolar da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, revelando um modo diferenciado de apropriação do que fora proposto legalmente, uma reconfiguração da proposição legal (Chartier, 2002; Frago, 2007).

A ministração da Instrumentação para o Ensino em forma de disciplina não foi exclusividade do curso de Jequié. O curso de Ciências da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, por exemplo, ofertou essa disciplina, com carga horária de 60 horas (Albuquerque, 2014). Por outro lado, alguns cursos de licenciatura curta em Ciências apontam a inexistência dessa instrumentação, enquanto disciplina no currículo escrito, como os cursos que foram analisados por Ferreira (2017) e Cury (2011). Flávia Martins (2022) também indica ausência de uma disciplina com a nomenclatura de Instrumentação para o Ensino no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, ofertado pela Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), uma instituição privada, localizada no município de Ariquemes, estado de Rondônia.

Como já salientamos anteriormente, Instrumentação para o Ensino foi pensada no intuito de proporcionar uma integração entre as disciplinas, uma ruptura com a dicotomia entre teoria e prática, promover a articulação dos saberes a ensinar e saberes para ensinar. Nesse sentido, a Instrumentação para o Ensino deveria, portanto, perpassar por todas as disciplinas do curso. Por outro lado, esse parecer também não proíbe a oferta de uma disciplina com essa

finalidade, como foi feito no caso da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Essa articulação entre os saberes é apontada por Jorge Nascimento, em seu depoimento, ao afirmar que,

Porque tinha essas duas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Ciências. Então, na instrumentação [...], antes de trabalhar com microaulas, ele tinha um preparo para, vamos dizer assim, as bases mesmo [...], pra que ele fosse atuar já no estágio. Então, quer dizer, aqui nessa disciplina Instrumentação, era chamada instrumentação, porque ela ia instrumentalizar aquele aluno para a sala de aula. Então, era feito um trabalho pegando todas as disciplinas de conteúdo, da formação dele para o ensino de Ciências e Matemática e mais a parte pedagógica, ele via Didática, via Estrutura, via Psicologia [...].

Podemos inferir, portanto, que poderia haver a articulação entre os saberes a ensinar e saberes para ensinar na ministração da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Matemática, conforme rememora o supracitado professor. O excerto também indica que nessas disciplinas havia uma mobilização de conteúdos ministrados em outras disciplinas destinadas à formação pedagógica dos futuros professores.

Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, a Instrumentação para o Ensino destinava-se a execução de microaulas e a abordagem de conhecimentos relacionados a aspectos políticos, sociais e didáticos da docência em Ciências e Matemática, conforme indicam os registros que constam em diários da disciplina. Tais diários expõem conteúdos que visavam promover discussões em torno de temas relacionados à formação pedagógica dos estudantes para a docência em Ciências e Matemática, como também proporcionar momentos propícios para relacionar a teoria com a prática a partir de microaulas, organizadas no intuito de possibilitar que os estudantes aprendessem fazendo, nas quais os estudantes ministravam aulas de Matemática e de Ciências, em um período de 10 minutos e, logo após, os professores poderiam intervir com críticas e sugestões, no intuito de proporcionar aos estudantes a possibilidade de melhorar a prática docente (Barbosa, 2023).

Assim, as microaulas podem indicar uma abordagem de *saberes a ensinar e saberes para ensinar* de forma articulada, com um enfoque maior em conhecimentos pedagógicos; além de apresentar relação com o que foi estabelecido legalmente no Parecer n.º 4.873/75 quando afirma que os orientadores dos estágios deveriam reunir seus “orientandos em seminários destinados a discussões e avaliações nas quais se explorem acertos, corrijam falhas, preencham lacunas e, assim, reajuste constantemente o que foi programado em função do que de fato se haja conseguido”. Segundo os professores Jorge Nascimento (2023) e Ana Angélica Leal Barbosa (2023), as microaulas tinham essa perspectiva.

Chervel (1990) esclarece que os exercícios constituem como indispensáveis. “A inversão momentânea dos papéis entre professor e aluno constitui o elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola”. O exercício – e assim podemos dizer, que os seminários – visam garantir o sucesso das disciplinas, mensurado a partir da qualidade desses exercícios e seminários. Tais exercícios também indicam o processo de secundarização do ensino nesse curso superior, conforme aborda Hébrard (2007), os exercícios constituem em uma atividade particularizada do ensino secundário.

Essas microaulas marcaram a memória dos estudantes. Ao recordar dessa prática, Juanilza Santana, esclarece:

Sim, porque a gente tinha, por exemplo, a gente estagiava na matemática e tinha essa matemática um, dois, três, quatro, cinco; então todos esses conteúdos que a gente dava nessas matemáticas era o que a gente estagiava lá. Então já ia para sala de aula pra estagiar de forma preparada. Inclusive em uma delas, eu não sei se era a Matemática III, nessa disciplina, era o semestre todinho a gente só dando microaulas, se preparando para o estágio.

Embora Juanilza não recorde em qual disciplina ela teve essas microaulas, os registros dos diários indicam que foram temas das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências/Matemática e da Prática do Ensino de Ciências/Matemática, todas destinadas ao preparo dos estudantes para o estágio, sendo que na Prática de Ensino, eles realizavam esse estágio. Entretanto, vale salientar que a disciplina de Matemática III realizava seminários, apontando assim, para atividades pontuais que buscaram romper com a dicotomia teoria e prática (Santos; Lando, 2024).

Ana Angélica Leal Barbosa (2023), também lembrou:

A gente fazia muitas microaulas, com base no livro *Micro ensino, Micro redes*, uma coisa assim. Então a gente pedia a eles que preparassem microaulas, em Prática de ensino mesmo eu fazia muito isso. Eles preparavam essas microaulas, e a gente discutia assim, as vezes a gente dava aula juntos, eu, Pepeu e Edson, a gente trabalhou muito junto com essas metodologias.

O professor Jorge Nascimento (2023), conhecido como professor Pepeu, também recordou das microaulas; a respeito destas, informou:

[...] não sei como é que se dava lá no estágio para o ensino de Ciências. Mas, na parte do estágio no ensino de Matemática, eu lembro muito bem que o pessoal trabalhava mais na parte teórica, com microaulas dos conteúdos do Ensino Fundamental II. [...] Então, os alunos vinham aqui fazer os seus seminários, com as aulas sobre aquele conteúdo e tal e o professor ia corrigindo prováveis erros, que eles iam cometendo, de conteúdo mesmo, de compreensão e tal. Eh [...], as vezes se dava um ou outro texto para o aluno ler sobre estágio [...].

A fala de Ana Angélica e Jorge Nascimento (2023) ratifica, portanto, as indicações dos diários que informam que as microaulas não foram conteúdos exclusivos da Instrumentação para o Ensino de Ciências, também foram realizadas em outras disciplinas vinculadas ao estágio.

Os conteúdos listados¹⁰¹ permitem entender que havia uma preocupação para fatores como o planejamento, um recurso fundamental para o alcance dos objetivos educacionais em concordância com o princípio da racionalidade econômica, ou seja, aponta para uma das finalidades sociais que se colocava para o ensino e resultados que se esperava alcançar (Chervel, 1990). Além disso, também nos indicam discussões de textos que sinalizam para uma propensão a remeter os estudantes a uma análise sobre a realidade escolar, e outros que podem ter possibilitado o desenvolvimento de uma visão crítica em torno do papel social da educação na sociedade, no entanto, não podemos afirmar que o estudo de tais textos aconteceram nesse sentido.

Nessa perspectiva, destacamos: discussão sobre as principais habilidades técnicas do ensino e sobre alguns objetivos postos em relevo no ensino da Matemática, naquele momento histórico; abordagem sobre as condições de ensino, com enfoque na situação das escolas públicas; discussão sobre a situação dos cursos de Licenciatura em Ciências do 1º grau; apresentação de textos e livros de autores como Moacir Gadotti (*Educação para que e para quem?*), Régis Farr (*O fracasso do ensino*), *A vida na escola e a escola na vida*, *Uma escola para o povo*; Discussão de métodos utilizados no ensino de Matemática e sobre aspectos do planejamento de Matemática¹⁰².

Nessa mesma vertente, os registros da disciplina Metodologia para o Ensino de Ciências, ministrada no ano de 1985, levam-nos a perceber uma tentativa de levar os estudantes ao desenvolvimento de um senso crítico, a partir de uma análise sobre o contexto educativo em

¹⁰¹ Como exemplo, podemos citar entre os conteúdos ministrados em 1979: o estudo do texto n.º 1, “As principais habilidades técnicas do ensino” e do texto n.º 2, “Alguns objetivos gerais postos em relevo recentemente no ensino da Matemática”, planos de aula, planos de unidade. Em 1986, o diário cita o estudo de textos sobre as condições do ensino e o papel da educação como “Educação para que e para quem? (a favor de quem e contra quem)” de Moacir Gadotti; os livros intitulados “O fracasso do ensino” de Régis Farr e, “A vida na escola e a escola na vida”; Discussão de métodos utilizados no ensino de Matemática e abordagem de elementos que compõem o Planejamento de Matemática (elaboração dos objetivos, escolha dos conteúdos considerando o nível de conhecimento dos estudantes, indicação dos recursos e instrumentos de avaliação a serem utilizados). Entre os conteúdos ministrados em 1988, podemos citar a discussão sobre planejamento, abordagem sobre técnicas de ensino, planejamento de unidade e sobre como melhorar a comunicação professor-aluno.

¹⁰² Os conteúdos da disciplina Instrumentação para o Ensino, listados nos diários encontrados, estão registrados no apêndice H.

que iriam atuar. Percebe-se uma relação próxima entre as disciplinas pedagógicas diretamente relacionadas à docência em matemática, ao considerarmos os conteúdos abordados e os indicativos em torno dos objetivos propostos para elas (articular teoria e prática e abordar elementos necessários ao estágio)

Segundo a aluna Jeruza Novaes (2023), na Instrumentação para o Ensino o professor orientava “como trabalhar até mesmo no estágio, usar algumas dinâmicas diferentes daquela forma mais tradicional. [...] falava como deveria trabalhar determinado conteúdo”. Thelma Gargano (2023), outra aluna do curso, explica que nessa disciplina “dava a parte mais de Didática, de como trabalhar com a Matemática, como trabalhar com Ciências”.

A partir dos registros dos diários, percebe-se, também, que não houve uma uniformidade quanto aos textos escolhidos para discussões na disciplina em questão. Contudo, há uma conformidade entre os professores em utilizar as aulas para pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, planejar e ministrar aulas, como ensaios tendo em vista o estágio e atuação na função docente, o que indica uma relação entre as apropriações diferenciadas e as representações que influenciam as práticas, resultantes de tais apropriações (Chartier, 2002). As fontes também evidenciam que as aspirações práticas estão vinculadas a um currículo escrito, de acordo com o que defende Goodson (1995), ou seja, essa disciplina buscou promover uma articulação entre teoria e prática e integrar saberes a ensinar e saberes para ensinar, conforme previsto no Parecer n.º 4.873 de 1975.

Os conteúdos elencados nos diários apontam também para uma perspectiva de ensino que buscava proporcionar aos estudantes a aquisição de habilidades, atitudes, conhecimentos específicos e técnicas para modelar o comportamento dos estudantes, tendo em vista o ensino, de acordo com a proposta da tendência pedagógica tecnicista, inclusive discute teóricos dessa vertente, como é o caso de Bloom, que foi instrumentalizado por essa pedagogia, por considerar que sua proposta se adequava à lógica de controle e de planejamento de ensino (Libâneo, 1992).

Entretanto, a proposta de Bloom pode e tem sido utilizada por pessoas e grupos que abraçam outras perspectivas de educação, inclusive a crítica. A taxonomia de Bloom possibilita ao professor analisar os objetivos de acordo com as situações reais nas quais se pretende ensinar; Bloom define os objetivos, considerando três domínios: desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (Ferraz; Belhot, 2010). O uso dessas categorias é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem sob diversas concepções e podem contribuir para o desenvolvimento do ensino em diferentes vertentes.

Com base no Dicionário On line de português e o Dicionário Michaelis, pode-se afirmar que o conceito de habilidade está diretamente relacionado a características que indicam qualificação para o exercício de um cargo, remete à particularidade daquele que é hábil, que possui destreza, agilidade para determinada função; desse modo, fica evidente a importância do desenvolvimento de habilidades para o exercício da função docente, em um contexto permeado pela valorização dos princípios da eficiência, tendo em vista a promoção do desenvolvimento econômico.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (1979), as habilidades técnicas do ensino “se expressam na implementação de diferentes estratégias e táticas planejadas e desenvolvidas pelo professor durante a ação docente”, também salienta que são inúmeros os comportamentos que caracterizam essas habilidades, mas, quando o objetivo é treinar professores, se faz necessário caracterizá-las, assim, aponta habilidades no âmbito cognitivo, afetivo e social.

O Ministério da Educação e Cultura (1979) cita entre as habilidades técnicas do ensino, a de fazer perguntas e reforçar as respostas dos alunos; variação de estímulos, por meio da mobilização de recursos variados; e a utilização do tempo, que se refere à capacidade que o professor demonstra em desenvolver seu “trabalho no sentido de alcançar maior produtividade no tempo que dispõe e de atingir seus objetivos de maneira ordenada, lógica e sequencial”. O Ministério da Educação e Cultura (1979) ainda afirma que o desenvolvimento das habilidades técnicas de ensino se constitui em um dos objetivos do microensino, um modelo de treinamento de professores, que busca minimizar a complexidade do ensino, em sala de aula, garantir um maior controle da prática educacional e propiciar um maior número de feedbacks, que possibilitam a realização de um ciclo de ensino e reensino, a fim de melhorar a qualidade e o padrão do ensino.

Viana e Lima (2010) salientam que a aprimoração de habilidades se constituiu em um dos objetivos propostos pela Teoria do Capital, a fim de tornar as pessoas produtivas e, assim, contribuírem com o crescimento econômico do país. Entre as habilidades citadas pelo Ministério da educação e Cultura (1979) percebe-se que a se relaciona com o controle de tempo aponta para os princípios da racionalidade econômica e eficiência, os quais fundamentam a Teoria do Capital.

Por outro lado, os conteúdos registrados nos diários também se constituem em indícios¹⁰³ da tendência liberal renovada progressivista, para a qual a escola deveria retratar a vida; defendia que os estudantes deveriam aprender fazendo e, portanto, valorizava tentativas experimentais e o estudo do meio social e natural (Libâneo, 1992). A ideia de aprender fazendo é oriunda do pensamento de Dewey e fundamentou o método intuitivo e esteve associado ao modelo da racionalidade prática (Haydt, 1995; Diniz-Pereira, 2014). As fontes nos possibilitam interpretar, que a formação docente desenvolvida na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié apresentou características que oportunizaram ao futuro professor a construção de conhecimentos sobre como ocorrem o ensino e a aprendizagem em distintas tendências pedagógicas.

Segundo Libâneo (1992) a metodologia de projetos de Dewey, entre outras, configurou a tendência Renovada Progressivista, que defendia uma adequação das necessidades individuais ao meio social e uma organização escolar que retratasse a vida. Desse modo, deveria utilizar um método que concebia os estudantes como seres ativos, participantes do processo de aprendizagem, entendia que as crianças aprendem fazendo; portanto, os conteúdos deveriam ser escolhidos considerando as experiências dos alunos e os desafios do contexto social, buscando valorizar o uso de experimentos, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método de solução de problemas.

Além disso, cita entre os conteúdos o estudo dirigido¹⁰⁴. Segundo Lando (2012), consistiu em uma técnica didática apresentada para o ensino de matemática, enquanto alternativa para substituir a exposição, no intuito de colocar os alunos no centro do processo educativo. No Brasil, “foi estudado, discutido e utilizado nas décadas de 1950 e 1960” (Lando, 2012, p. 161); entre os disseminadores dessa técnica de ensino, a autora destaca “o papel dos Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia, bem como da Cades na divulgação desta técnica de ensino junto aos professores de Matemática do ensino secundário” (Lando, 2012, p. 161).

Lando (2012) também relata que o estudo dirigido foi tema de trabalhos do I Congresso Nacional de Ensino de Matemática, realizado em 1955, e recomendada a sua utilização por esse congresso. Lando (2012) aponta a utilização do estudo dirigido no Colégio de Aplicação da

¹⁰³ Registros nos diários da discussão do livro intitulado “*A vida na escola e a escola na vida*”, elaboração e discussão de planos de aulas, execução de micro-aulas de Matemática.

¹⁰⁴ Registros nos diários, por exemplo: Estudo dirigido através de ficha (Matemática – 5ª série): ficha n.º 1 (1979); Estudo dirigido através de fichas: Ficha n.º 2 (1979).

Faculdade Nacional de Filosofia e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia, em horário oposto ao da aula, sendo essa técnica, inclusive, prevista no regimento dessa instituição.

Considerações finais

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié foi implantado no contexto de expansão do ensino superior, na Bahia; fora resultante de políticas públicas educacionais que visavam atender as aspirações das classes médias por acesso ao ensino superior, qualificar docentes para o ensino de 1º grau e atender às perspectivas de crescimento do capital humano, com vistas às suas contribuições para o crescimento econômico do país.

Esse curso estabeleceu um currículo que se fundamentou, legalmente, em resoluções que previam a abordagem de *saberes a ensinar e saberes para ensinar*. Entre as proposições curriculares, a Instrumentação para o ensino se constituiu como um elemento novo a compor o currículo do curso, na década de 1970. Mas, de que forma a implementação da Instrumentação para o Ensino se concretizou, ao longo desse tempo, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié? Nessa perspectiva, investigamos, primeiramente, a emergência deste termo na legislação voltada para a formação docente, em seguida analisamos as fontes, no intuito de compreendermos como se deu a apropriação do termo e sua implementação.

O Parecer 4.873 de 1975 apresentou a Instrumentação para o ensino como elemento necessário na formação pedagógica dos licenciandos, mas, era prevista, não como uma disciplina e sim como uma nova forma de conceber o ensino de saberes a ensinar e saberes para ensinar numa perspectiva de integração, ao longo da formação docente. Mas porque criar uma nova disciplina com essa proposição ao invés de intersectar todas as disciplinas já existentes? Seria porque acreditava-se ser mais fácil alcançar esse objetivo a partir de uma nova disciplina com essa finalidade específica? Seria por acreditar que a formação que os professores do curso tiveram não lhes possibilitava os conhecimentos adequados e habilidades necessárias para isso? Essas são questões que as fontes coletadas e produzidas não permitem interpretar uma ou várias respostas.

As fontes indicaram que na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, a Instrumentação para o ensino foi implementada como uma disciplina que buscava promover uma articulação de *saberes a ensinar e saberes para ensinar* Matemática e Ciências. Além dessa articulação, também proporcionava momentos de reflexão sobre a ação docente, por intermédio de

microaulas, onde possibilitava aos estudantes a ministração de aulas curtas, com posterior avaliação realizada pelo professor.

A partir de uma análise sobre os conteúdos trabalhados na Instrumentação para o Ensino, pode-se interpretar que houve uma relação íntima estabelecida entre esses conteúdos e as finalidades sociais que se propunha alcançar por intermédio da formação de professores. Contudo, conjecturamos que a forma como essa Instrumentação para o Ensino foi conduzida na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié não resultou no que se esperava, uma vez que a proposta do Parecer 4.873 de 1975 se dava numa perspectiva de promover a instrumentação a partir de uma abrangência geral das disciplinas do curso e não como uma atividade pontual de uma disciplina apenas, o que indica que nem sempre as proposições da legislação encontra terreno fértil para se concretizar, também aponta para os processos diferenciados de apropriações do texto.

Referências

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática:** uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Ana Angélica Leal Barbosa:** depoimento [15 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (57min e 38s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros:** depoimento [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática:** um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968). 2011. 214 f. Tese (Doutorado em ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

BISPO, Maria das Graças. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores.** 2000. 93 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 46 de 1974. Curso de Licenciatura Curta em Ciências: mínimos de conteúdo e duração. **Documenta**, Brasília, DF, n. 163, p. 220-237, 06 jun. 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação s/n de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 292, aprovado em 14 de novembro de 1962. Dispõe sobre matérias pedagógicas para a licenciatura. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-101, dez. 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 30 de 11 de julho de 1974. Fixa o mínimo de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura Curta em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DALL'ORTO, Hilda Léa Rabelo. **Do professor técnico ao professor reflexivo: Contribuições e limitações da Didática e da Prática de Ensino na formação docente em Química**. 1999. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, v. 17, n. 2, p.421-431, 2010.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155–163, 1983. Disponível em:

http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FERREIRA, Joubert Lima. **Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

FERREIRA, Viviane Lovatti; Santos, Vinício de Macedo. O processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 163-191, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/YWWXG6HXfjPPWHG7Tz6Rt5k/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FIORENTINI, Dario; COSTA, Gilvan Luiz Machado. Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de matemática. **Contrapontos**, ano 2, n. 6, p. 423-437, set-dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/178>. Acesso em: 01 fev. 2025.

GARGANO, Maria Telma de Souza. **Maria Telma de Souza Gargano: depoimento** [05 mai. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (63min e 54s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática geral**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LANDIM, Jacyra Assis Britto. **Jacyra Assis Britto Landim: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (69min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MACÊDO, Rui. **Rui Macêdo: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (165min e 61s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

MARTINS, Flavia. **O ensino de Física no curso de Licenciatura Curta em ciências na cidade de Ariquemes – RO (1990-2000)**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MEC, Secretária de Ensino de 1º e 2º graus. **MICROENSINO: uma alternativa no treinamento de professores em serviço**. 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002145.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento: depoimento** [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano.” **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 185-191, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

PITOMBEIRA DE CARVALHO, João Bosco. Euclides Roxo e as polêmicas sobre a modernização do ensino da matemática. In: VALENTE, Wagner Rodrigues. **Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, Juanilza Aparecida Rodrigues. **Juanilza Aparecida Rodrigues Santana: depoimento** [06 fev. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 21s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Jeruza Maria Novaes Souza**: depoimento [14 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (123min e 25s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Relatório das atividades de estágio supervisionado de Ciências e Matemática do 1º grau**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1989.

UESB/FFPJ. BAHIA, Rita. **Diário de classe da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau. 1979**. Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1979. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. BARBOSA, na Angélica Leal. **Diário de classe da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau. 1986**. Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1986. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. BARROS, Jorge; MADUREIRA. Luíz Claudio Almeida. **Diário de classe da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau. 1988**. Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1988. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 1-20. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7946>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMMyVNHK/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos**: culturas escolares e reformas. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Mangualde: Pedagogo, 2007.

ARTIGO 5

Metodologia para o Ensino de Matemática na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988)

Resumo

Este artigo propõe interpretar historicamente o ensino das disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e da Metodologia para o Ensino de Ciências, ministradas no curso de Licenciatura Curta em Ciências, em Jequié, no período de 1977 a 1988. A escrita se fundamenta na História Cultural, de acordo com Chartier (2002); utiliza conceitos de disciplina escolar, segundo Chervel (1990); currículo, segundo Goodson (1990); saberes a ensinar e saberes para ensinar de Hofstetter e Schneuwly (2017). A produção das fontes orais foi realizada de acordo com a perspectiva de Meihy e Seawright (2020). Os resultados apontam que essa disciplina esteve, inicialmente, agregada à Prática de Ensino, desse modo, destinou-se à realização de estágio; posteriormente, dividiu carga horária entre a Matemática e Ciências, até sua exclusão do currículo do curso. A Metodologia para o Ensino de Ciências teve papel relevante no processo de formação dos futuros professores polivalentes por proporcionar conhecimentos e habilidades necessários para o ensino; oportunizou contribuições por meio de abordagens voltadas para aspectos do planejamento e desenvolvimento de habilidades e técnicas do ensino, dialogando, inicialmente, com o paradigma da racionalidade técnica, e com a presença de indícios de tentativas de ruptura com essa perspectiva de formação, no contexto de abertura democrática.

Palavras-chave: História da Formação Docente. Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Metodologia para o Ensino de Ciências e Matemática.

Introdução

Neste artigo, pretende-se, portanto, interpretar historicamente, o ensino em tais disciplinas, com enfoque para abordagens voltadas à docência em Matemática. Desse modo, a escrita é realizada à luz dos seguintes questionamentos: Como se caracterizou a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada na disciplina de Metodologia para o Ensino de Ciências e Metodologia para o Ensino de Matemática? Quais apropriações foram feitas, com base na legislação vigente, em tais disciplinas?

Este artigo se configura como parte de um conjunto de artigos que compõem uma pesquisa histórica de doutoramento, a qual buscou investigar a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no curso de Licenciatura Curta em Ciências, implantado na

Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ)¹⁰⁵, uma cidade do interior da Bahia, na década de 1970 (Santos; Lando, 2023).

As licenciaturas curtas foram criadas como medida de emergência para atender a necessidade de formar professores para o ensino ginasial, no contexto de expansão desse nível de ensino, na década de 1960, durante o regime militar¹⁰⁶ (Ferreira, 1983). A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié emergiu em um contexto de expansão do ensino superior no interior do estado, impulsionada pela citada necessidade e, também, pela perspectiva de alavancar o crescimento econômico a partir do investimento em recursos humanos, conforme defendia a Teoria do Capital Humano¹⁰⁷ (Santos; Lando, 2023; Paiva, 2011).

O recorte temporal adotado para essa pesquisa e para este texto (1977 a 1988) corresponde ao ano de início das atividades do referido curso e ao ano em que se deu o reconhecimento da Licenciatura Curta com as Habilitações em Química e Biologia, licenciaturas plenas, ambas implantadas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, em 1982; nota-se, a partir do vestibular anunciado em 1988, na mídia local, uma preocupação em proporcionar formação em Licenciatura plena aos novos alunos da FFPJ, além da curta¹⁰⁸. Dessa forma, o período abordado corresponde à vigência do curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, incluindo também a transição para as licenciaturas plenas, que foram oficialmente reconhecidas em 1988 por meio da Portaria nº 613, publicada em 14 de dezembro.

Neste texto, antes de adentrarmos em nosso objetivo principal, apresentaremos algumas considerações em relação à implantação desses cursos.

¹⁰⁵ O artigo intitulado História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977), de autoria de Cleide Selma Pereira dos Santos e Janice Cassia Lando, publicado na Revista Eventos Pedagógicos, em 2023, apresenta maiores informações sobre a história dessa instituição. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>.

¹⁰⁶ Período de governo (1964-1985), marcado pelo autoritarismo, tensões e resistências diante da repressão e cassação de direitos. Nesse período houve uma expansão do ensino superior, reformas em todos os níveis da educação, no intuito de adequar os propósitos educacionais aos ideais de desenvolvimento econômico e ideologias políticas do país (Fausto, 1995; Guiraldelli, 2001; Romanelli, 1986).

¹⁰⁷ De acordo com Viana e Lima (2010), essa teoria defendeu que investimentos em educação e saúde possibilitavam um retorno para o desenvolvimento econômico, além de apresentar benefícios para a comunidade. Na década de 1970, foram difundidos novos tipos de capital, entre os quais Paiva (2001) aponta o capital cultural, o capital informacional e o capital simbólico, que passaram a incorporar o capital humano; assim, o capital humano passou a ser constituído por outros elementos e não somente pela educação.

¹⁰⁸ Os anexos B, C e D apresentam fontes com essas informações.

Implantação das Licenciaturas Curtas: breves considerações¹⁰⁹

As licenciaturas Curtas em Ciências tiveram fundamento legal, inicialmente, na Indicação s/n de 1964, cujo relator Newton Sucupira, propôs a formação de professores polivalentes, para o ensino de diversas disciplinas no ginásio, como forma de improvisação por considerar o grande déficit de professores qualificados; pretendia-se, assim, possibilitar o crescimento quantitativo do ensino com um mínimo de qualidade possível (Brasil, 1964).

Como dito anteriormente, a princípio, quando criados, na década de 1960, esses cursos destinavam-se a formar professores para ensino ginásial. Posteriormente, na década de 1970, a Lei 5.692 de 1971 determinou que os estudantes formados em tais cursos poderiam ensinar em todo o ensino de 1º grau, que compreendeu o antigo ensino primário e ginásio, podendo eles alcançarem a docência na 2ª série do ensino de 2º grau, mediante apresentação de comprovação de estudos adicionais de pelo menos um ano letivo; essa concessão foi constituída por considerar a carência de docentes com formação em nível superior para o ensino de 2º grau; essa lei também estimulou o crescimento da demanda por formação docente, pois aboliu o exame de admissão, proporcionando a integração entre escola elementar e média (Brasil, 1964; Brasil, 1971; Santos; Lando, 2023).

Entre as regulamentações legais que buscaram normatizar a formação pedagógica ofertada nas licenciaturas curtas em Ciências, estiveram o Parecer n.º 292 de 1962, o qual apresenta como matérias pedagógicas: Psicologia com abordagem sobre o desenvolvimento da adolescência e da aprendizagem; Didática, identificada como a arte de ensinar; Elementos da Administração Escolar, com abordagem voltada para objetivos, estrutura e principais aspectos do funcionamento da escola; e a Prática de Ensino.

Posteriormente, foi promulgada a Resolução n.º 09 de 1969, a qual substituiu Elementos de Administração Escolar por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, – no caso das Licenciaturas curtas seria ofertada a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, por considerar a finalidade principal do curso – e determinou que a formação pedagógica corresponderia a um mínimo de 1/8 da carga horária total do curso. A respeito dessa substituição, o Parecer n.º 672 de 1969¹¹⁰, esclareceu que não caberia ao docente fazer estudos

¹⁰⁹ O apêndice A apresenta algumas considerações a respeito dos fatores econômicos, políticos e sociais que favoreceram a criação das licenciaturas curtas.

¹¹⁰ Esse parecer deu origem à Resolução n.º 09 de 1969.

aprofundados de Administração escolar, visto que havia cursos com essa finalidade, os cursos de Pedagogia, daí a ideia de deixar explícito na nomenclatura a que se destinavam estudos nessa perspectiva, nas licenciaturas (Brasil, 1969a).

A Metodologia para o Ensino aparece, na década de 1970, no rol das disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo da formação pedagógica, conforme estabelecido no Parecer n.º 4.873 de 1975. O referido Parecer concebeu a Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus como disciplina que deveria particularizar “a situação didática nos procedimentos de planejar, conduzir e avaliar o processo da aprendizagem, sempre com um sentido prático em que esteja apenas implícita a teoria do método em educação” (Brasil, 1975a, p. 216). Para escrita deste texto, na perspectiva da História Cultural, segundo propõe Chartier (2002), foram produzidas fontes de acordo com as orientações de Meihy e Seawright (2020). Além disso, utilizamos alguns conceitos teóricos, os quais serão apresentados no tópico a seguir.

Aspectos Teórico-metodológicos

Para responder aos questionamentos, deste artigo, bem como, a fim de atender o objetivo deste texto, realizamos uma investigação histórica de acordo com a perspectiva da História Cultural, de Roger Chartier (2002), e fizemos uso da História oral, conforme propõem José Carlos Sebe Meihy e Leandro Seawright (2020). Para além desses autores, nos fundamentamos na abordagem da História das disciplinas escolares, segundo André Chervel (1990); no conceito de currículo de Ivor Goodson; e nos conceitos de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* desenvolvidos por Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017).

Chartier (2002) concebe a escrita histórica a partir da utilização de múltiplas fontes em diálogo com diferentes campos de conhecimento, tendo em vista a interpretação das representações sociais como categoria de análise. Para o autor, as representações não são simples reflexos da realidade social, mas construções simbólicas forjadas em contextos históricos específicos, que organizam sentidos e orientam as práticas dos indivíduos. Essas representações, ao serem apropriadas de maneira diferenciada pelos sujeitos, produzem classificações, divisões e hierarquias sociais, revelando o caráter dinâmico e disputado das construções culturais.

Para compreendermos historicamente como se constituiu a formação pedagógica do curso em questão recorreremos aos diários de classe das disciplinas, aos documentos que regulamentavam o ensino em tais cursos – leis, decretos e resoluções – e às memórias de

discentes e professores do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, além de estudos relacionados à essa temática.

A utilização das diversas fontes supracitadas está em consonância com a perspectiva da História Cultural, como mencionado anteriormente, e, também, de acordo com a proposta metodológica da História oral temática, definida por Meihy e Seawright (2020) como um gênero narrativo em história oral que trabalha com enfoque em um assunto central e com versões interpretativas dispostas por redes de colaboradores. Segundo esses autores, esse gênero da história oral propõe uma análise das narrativas que permite o confronto de opiniões e pontos de vista diferentes sobre um determinado assunto e busca aliar os documentos provocados por entrevistas tematizadas com outros documentos históricos.

Com base em Meihy e Seawright (2020) realizamos entrevistas com ex-estudantes do curso e professores que atuaram no período em estudo. Em conformidade ao que propõe os citados autores, as entrevistas passaram por um processo de transcrição absoluta das falas e, após uma análise realizada pelos depoentes, foi produzida uma reescrita, a fim de retificar, corrigir e melhorar aspectos da escrita do documento, conforme os colaboradores consideraram necessário e como estava previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹¹¹.

Para este texto utilizamos os depoimentos de: Maria Telma Souza Gargano e Jacyra Assis Britto Landim, ambas alunas da primeira turma do citado curso; Juanilza Aparecida Rodrigues Santana e Jerusa Maria Novaes Souza, que ingressaram como estudantes na turma de 1986; Jorge Barros, Jorge Costa do Nascimento e Ana Angélica Leal Barbosa que ingressaram como docentes do curso, na década de 1980.

A utilização de depoimentos se justifica por entendermos que a história das disciplinas escolares:

Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (Chervel, 1990, p. 190).

Assim, o autor destaca a importância que os atores sociais representam no contexto de implementação de propostas legais para o currículo, pois embora o documento busque propor modificações e constituir uma nova realidade, esta depende da forma como os alunos, professores e demais educadores irão consolidar na prática, o que está normatizado.

¹¹¹ CAAE: 62569822.7.0000.0055. Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n.º 5.628.594.

Chervel (1990) entende que a disciplina escolar é constituída historicamente, organizada em um contexto de disputas a partir de consensos a respeito dos métodos e conteúdos a serem adotados, as finalidades propostas e resultados que se colocam como expectativas que podem ser realizadas, frustradas ou reconfiguradas.

Esse autor, restringe o termo disciplina escolar para o nível de escolarização que antecede o superior, mas, isso não se aplica em casos de cursos superiores que indiquem processo de secundarização, como é o caso da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, em que várias de suas disciplinas, entre elas a Metodologia para o Ensino de Ciências/Matemática e a Prática de Ensino de Ciências/Matemática emergiram de cursos normais (Ferreira; Santos, 2012) e as práticas pedagógicas adotadas no ensino desse curso indicam similaridades com as práticas de disciplinas escolares.

Entre as fontes analisadas, utilizamos históricos e diários de classe. Lando (2012) pontua a importância dos diários de classe para compreender as práticas pedagógicas de professores de uma determinada época. Nesse sentido salienta que:

O diário de classe se caracteriza como um documento oficial, que tem origem legal, isto é, são estruturados em cumprimento à legislação em vigor. Nas escolas são destinados ao registro formal do professor, no que se refere ao desenvolvimento das atividades em sala de aula – data das aulas, conteúdos ministrados, avaliações, frequência e nota dos alunos (Lando, 2012, p. 31).

Por ser um documento legal e ser estruturado de acordo com a legislação em vigor, o diário de classe se constitui em uma fonte importante para o entendimento sobre o que se exigia, legalmente, em termos de formação pedagógica a ser ofertada para os estudantes da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, esse documento pode também apontar para as práticas realizadas em sala de aula.

Lando (2012), com base em Tana Alvarez (2004)¹¹², ainda afirma a respeito dos registros nos diários, que embora eles apresentem a possibilidade de não comprovarem as práticas efetivamente realizadas em sala de aula, apresentam as pretensões e proposições legais para o ensino de uma determinada disciplina (Lando, 2012). Assim, consideramos que os diários podem ser interpretados como instrumentos que expressam tanto o ideal pedagógico prescrito quanto as expectativas institucionais para a prática docente.

¹¹² O trabalho de Tana Alvarez em que Lando se baseia é a dissertação de mestrado dessa autora, cuja referência é: ALVAREZ, Tana Giannasi. A Matemática da reforma Francisco Campos em ação no cotidiano escolar. 2004. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. p. 50.

Quanto aos históricos escolares, entendemos que eles apresentam dados que estão de acordo com os pressupostos legais determinados para o curso em questão, citam qual a carga horária que o estudante deveria atingir e quais as disciplinas deveria cursar e sua respectiva carga horária e peso, ou seja, representa o que o estudante necessitaria atingir ao final do curso, em termos de disciplinas, notas obtidas e carga horária cursada em disciplinas obrigatórias e optativas, para então obter o seu diploma.

Em nossa pesquisa recorremos ao conceito de currículo, desenvolvido por Ivor Goodson (1995), pois entendemos que o currículo é uma palavra-chave nos estudos sobre formação docente. Segundo Goodson (1995, p. 17) o currículo precisa ser examinado pelos estudiosos, pois se constitui enquanto uma reprodução social, um campo de estratégias, é mutável, conflitante e expressa relações de interesse e de (não)dominação.

Sem destoar de uma discussão curricular, Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) apresentam os conceitos de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, elaborados a partir de estudos históricos sobre saberes presentes na formação de professores. Para esses estudiosos, *os saberes* possuem propriedades peculiares identificadas e reconhecidas por uma comunidade científica e profissional, que ocupam um lugar central na formação e, portanto, são intencionalmente ensinados (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 117). No âmbito da formação de professores, esses autores salientam a presença de *saberes a ensinar*, provenientes de disciplinas universitárias de variadas áreas da ciência; e *saberes para ensinar* que constituem os saberes pedagógicos e caracterizam a perícia, a especialização do profissional docente.

Com base em documentos legais relacionados às Licenciaturas Curtas, em âmbito nacional, em históricos escolares, diários de classe e depoimentos concedidos pelos colaboradores (professores e alunas), apresentamos aspectos históricos relacionados à disciplina Metodologia do Ensino, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Vejamos!

Metodologia do Ensino no 1º grau: O ensino de Matemática em análise

Uma análise sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié indicou que essa formação se consolidava a partir de disciplinas que estiveram explícita e diretamente relacionadas à docência em Matemática e disciplinas que estiveram implicitamente relacionadas a essa finalidade.

Entre as disciplinas implicitamente relacionadas à docência em Matemática, podemos citar: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Estrutura e Funcionamento para o Ensino de 1º Grau e Didática. Conjecturamos que outras disciplinas pedagógicas, ofertada no curso, podem ter contribuído para a formação pedagógica dos estudantes¹¹³. Entretanto, tais disciplinas não são apontadas pelos documentos do período em questão, que buscavam normatizar a formação pedagógica no período; nem há, nos depoimentos coletados, recordações dos depoentes que indiquem uma relação entre essas disciplinas com a docência em Matemática.

Quanto às disciplinas explícita e diretamente relacionadas à docência em Matemática, identificamos a Instrumentação para o Ensino de Ciências – que esteve direcionada a preparação dos estudantes para o estágio em Ciências e Matemática e para a prática efetiva em sala de aula, a partir da articulação entre conteúdos, teorias e fundamentos pedagógicos e prática –, sendo que no ano 1983 houve a oferta de Instrumentação para o Ensino de Ciências e de Instrumentação para o Ensino de Matemática; Metodologia para o Ensino de Matemática, ofertada no período de 1977 a 1980, que, conforme indica a nomenclatura, destinava-se a abordagem de aspectos metodológicos do ensino dessa disciplina e à Prática de ensino; Metodologia para o Ensino de Ciências, ofertada de 1981 a 1983, Prática do Ensino de Ciências, ambas com carga horária divididas entre Ciências e Matemática; e, por fim, Prática do Ensino de Matemática, ofertada no ano de 1988.

Como dito anteriormente, o Parecer n.º 4.873 de 1975 apresentou a Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus como uma matéria a fazer parte do currículo de licenciaturas, cujo enfoque dos estudos se dá nos aspectos do planejamento, nos processos de gestão do ensino e avaliação da aprendizagem, com uma perspectiva prática, na qual a teoria do método em educação estivesse implícita. Segundo o citado parecer “[...] é a metodologia que dá ao futuro professor os meios de conduzir a aprendizagem **naquele** campo de conhecimentos por que

¹¹³ Entendemos que outras disciplinas como Cultura Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros I, Estudos de Problemas Brasileiros II, Metodologia Científica e Evolução da Educação Brasileira apresentaram discussões que podem ter contribuído para a formação crítica do professor de Matemática. Mas, no período que corresponde o recorte temporal da pesquisa de doutorado, não encontramos indícios históricos que apontem uma relação dessas disciplinas com a formação pedagógica para a docência em Matemática. Os registros dos diários de Estudos de Problemas Brasileiros indicam alguns conteúdos que podem ter sido abordado de forma relacionada à Matemática (Inflação e recessão, Estudo de Geopolítica e geoconômica do Brasil, Crescimento demográfico e seus reflexos nos setores social, político e econômico, Colonização no Brasil a partir do descobrimento e sua influência no setor econômico, Distribuição de renda nacional na União, estados e municípios, O desenvolvimento do capitalismo dependente, A penetração do capital estrangeiro, O capitalismo no campo, A expansão industrial, O milagre brasileiro), mas, não temos como afirmar que essa abordagem se deu nessa perspectiva.

optou e **para aquele** tipo de aluno característico da faixa que tenciona atuar [...]” (Brasil, 1975, p. 217).

Essa disciplina se constituiu, portanto, como responsável em tornar os estudantes das licenciaturas curtas em Ciências capazes de ensinar Ciências e Matemática e teve uma relação íntima com conhecimentos da área de Psicologia e da Didática, por considerar as contribuições dessas disciplinas para o ato de planejar, avaliar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o Parecer faz uma ressalva, “Não se trata de desenvolver uma Didática abstrata e neutra como teoria do método” (Brasil, 1975, p. 218). Ana Angélica Leal Barbosa (2023) sinaliza essa relação ao afirmar que na disciplina de Metodologia, além das microaulas, abordava “aquela parte também da Didática, de como construir um plano de aula, quer dizer, já tinha dado a Didática, que a professora de Didática era muito boa, professora Márcia, mas a gente ia para a aplicabilidade da Didática”.

Em Jequié, a princípio, no período de 1977 a 1980, os estudantes que ingressavam na Licenciatura Curta em Ciências tinham a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Ciências, a qual destinou-se à preparação para o estágio em Ciências e Matemática. Durante esse período, essa disciplina se destinou a realização do estágio supervisionado e à abordagem de temas relacionados ao planejamento. Percebe-se aqui uma apropriação distinta do que foi previsto no Parecer n.º 4.873 de 1975, que previa além da oferta de disciplina Metodologia do Ensino, a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Goodson (1995) argumenta que é preciso abandonar a ideia de currículo como sinônimo de prescrição, como se as prescrições curriculares não pudessem ser transgredidas e/ou ocasionalmente ultrapassadas, o autor salienta que o currículo deve ser concebido como construção social, construído em campo de conflitos. Para esse autor, os que concebem o currículo como prescrição,

[...] os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como correntemente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes (Goodson, 1995, p. 53).

Desse modo, autor expõe as falhas do currículo como prescrição, evidenciando sua complexidade e versatilidade.

No período de 1981 a 1983, houve a oferta da disciplina Metodologia para o Ensino de Ciências, separada da Prática de Ensino, nesse momento a Metodologia para o Ensino de Ciências abordava elementos que seriam necessários pra a realização do estágio, mas,

especialmente, preparava os estudantes para a sua atuação como professores após a conclusão do curso e dividia a carga horária entre orientações voltadas para o ensino de Matemática e ao ensino de Ciências (Barbosa, 2023; Barros, 2023; Nascimento, 2023; Souza, 2023). Conforme pode-se observar no quadro abaixo dos dois diários localizados.

Quadro 1 – Conteúdos da disciplina Metodologia para o Ensino de Ciências¹¹⁴.

Metodologia para o Ensino de Ciências	
Ano de ingresso do estudante	Conteúdos registrados no diário
1984	O papel do professor; Esboço histórico das Ciências e seu ensino; Histórico do ensino de Ciências, Esboço histórico das ciências e seu ensino; Objetivos do ensino de Ciências e Matemática; O ensino de Ciências; O ensino de Ciências e Matemática; Como ensinar Ciências; Objetivos do ensino de Matemática; Problemas do ensino de Ciências (levantamentos); Problemas do ensino de Matemática (levantamentos e conclusões); Discussão em grupo da atividade utilizada como avaliação da I unidade; Escolha dos métodos e conteúdos; Métodos de ensino: introdução e escolha dos métodos e técnicas; Métodos de ensino: métodos dos problemas, estudo dirigido, trabalho em grupo; Métodos de ensino método das fichas de estudo, método expositivo misto; Métodos de ensino: Técnica da redescoberta, técnica da caixa de entrada; Habilidades técnicas do ensino: introdução teórica; Habilidades técnicas do ensino: trabalho prático desenvolvido pelos alunos; Habilidades técnicas do ensino: trabalho prático; Métodos e técnicas do ensino e suas adequações às habilidades do ensino; Plano de unidade: o que é? A que se presta? E como elaborar? Plano de unidade: elementos, elaboração; Plano de unidade: elaboração com discussão por grupo; Discussão individual e em grupo dos planos de unidade; Reorientações quanto à confecção de planos de unidade; Discussão final e orientações para o estágio.
1985	Discussão do texto <i>O papel do educador da inteligência</i> ; Histórico das Ciências; Análise crítica da situação atual do Ensino de Ciências; Estudo de texto sobre os objetivos do ensino de Ciências; Análise crítica da situação atual do ensino de Matemática; Estudo de texto <i>O ensino de Matemática: histórico e objetivos</i> ; Métodos e Técnicas de Ensino: o que são? para que servem? Adequações; Escolha de Métodos e Técnicas de Ensino que se adequem aos conteúdos de Ciências; Escolha de Métodos e Técnicas de Ensino aplicáveis em Matemática; Plano de Curso, Plano de Unidade: visões teóricas; Elaboração do plano de unidade para uma das séries do 1º grau; Elaboração do plano de unidade de Ciências; Discussão do plano de Ciências; Elaboração do plano de Matemática para uma das séries do 1º grau; Elaboração do plano de Matemática; Discussão dos planos de Matemática no 1º grau; Micro-ensino e Habilidades Técnicas do Ensino; Atividade prática: micro-aulas; Estudo de texto sobre como elaborar avaliação da aprendizagem; Atividade prática: como elaborar avaliação da aprendizagem.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

Conforme indicam os registros, no Quadro 1, os conteúdos estavam relacionados ao pensar e o fazer docente. Nesse sentido, buscava discutir a respeito do papel do professor, o contexto histórico do ensino de Ciências e Matemática, problemas e realidade no contexto de

¹¹⁴ Esses foram os únicos diários encontrados da disciplina com essa designação.

ensino dessas disciplinas, além de dar enfoque a aspectos do planejamento, a aquisição de habilidades, escolha de métodos e técnicas para o ensino.

Proporcionar aos futuros professores habilidades para planejar e para o ensinar se constituíam como principais objetivos dessa disciplina, tendo em vista os resultados esperados para o ensino de Matemática, no contexto da tendência tecnicista e expansão da escolarização sob a ótica do Capital Humano, onde a eficiência e a racionalidade foram princípios fundamentais (Libâneo, 1992; Paiva, 2011). Entretanto, importante salientar que habilidades de planejamento são fundamentais também em outras perspectivas de formação que integram outras tendências pedagógicas.

Segundo Ferreira e Santos (2012, p. 163) “historicamente, a disciplina Metodologia do Ensino de Matemática tem aparecido nos cursos de Licenciatura em Matemática com distintas denominações. Ao longo dessas mudanças, os pressupostos e as características dessa disciplina foram se modificando”. Os autores afirmam que na década de 1930, ela recebeu o nome de Didática Especial da Matemática; na década de 1960, foi designada Prática de Ensino, sob a forma de estágio.

O enfoque de estudo desses estudiosos se dá sobre a afirmativa de que os conteúdos dessa disciplina tiveram origem na escola, mais especificamente, nos cursos normais, o que indica um elemento que caracteriza o processo de secundarização do ensino superior, no âmbito das licenciaturas curtas (Chervel, 1990; Hébrard, 2007; Ferreira; Santos, 2012). Outro indício que indica esse processo de secundarização do ensino da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié é a utilização de microaulas, as quais constituíam-se em treinamentos, ou ainda, pode-se considerar como exercícios, os quais foram utilizados nos processos de escolarização do nível primário e secundário (Chervel, 1990; Hébrard, 2007).

Ferreira e Santos (2012) afirmam que a disciplina de Metodologia da Matemática, assim como outras disciplinas que compuseram o curso de Didática Especial (Psicologia e Didática) foi configurada, portanto, a partir da relação estabelecida entre escolas normais e a institucionalização dos primeiros cursos destinados à formação do professor secundário, nas faculdades de filosofia.

Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, a Metodologia para o Ensino de Matemática foi ofertada até o ano de 1980, a Metodologia para o Ensino de Ciências foi ofertada do ano 1981 a 1983. Os históricos de estudantes que ingressaram a partir de 1984, já não indicam mais a oferta dessa disciplina; contudo, os alunos são contemplados com a Metodologia

Científica. Teria a Metodologia Científica a finalidade de substituir a Metodologia para o Ensino de Ciências, considerando os conteúdos que abordava após separar-se da Prática de Ensino?

Com base no que indicam os diários da disciplina Metodologia Científica¹¹⁵, no apêndice M, a resposta a esse questionamento é negativa por considerar a necessidade de que ela teria que abordar conhecimentos atrelados ao processo de estágio e articular teoria e prática a fim de preparar os estudantes para a atuação docente, o que não aconteceu; também, por considerar que a citada disciplina não é encontrada em alguns históricos escolares, o que indica que foi optativa.

Durante o período em que a Metodologia e Prática do Ensino de Matemática estiveram integradas numa só disciplina, sua abordagem esteve voltada para questões do planejamento, avaliação, fases do estágio, orientações sobre essa etapa de formação e construção do relatório. Assim, embora os registros nos diários de classe dessa disciplina não apresentem, detalhadamente, a metodologia adotada para o ensino dos conteúdos, percebe-se que fora pensada para a realização do estágio supervisionado, o que é confirmado pelos depoimentos dos colaboradores (Barbosa, 2023; Souza, 2023; Nascimento, 2023). Provavelmente, durante esse período a referida disciplina articulou saberes a ensinar e saberes para ensinar, tanto em termos de orientações para o ensino como em atividades práticas.

Entre os conteúdos registrados, verifica-se que a Metodologia e Prática do Ensino de Matemática se destinava a abordar aspectos voltados para o planejamento e avaliação. Nessa perspectiva foram realizadas atividades como a análise de um plano de unidade, a construção de um plano de curso, e preparação de aulas; discussão sobre as etapas do estágio, como por exemplo, informar que as entrevistas deveriam servir para os estudantes coletarem informações a respeito dos aspectos físicos, econômicos e culturais da escola, expostos no relatório de estágio.

Essas orientações voltadas para as entrevistas indicam que os estudantes também agregavam conhecimentos oriundos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, a qual aborda a respeito da estrutura administrativa do ensino e sobre a unidade escolar, segundo propôs o Parecer n.º 4.873 de 1975, anteriormente apontado e, conforme pode-se observar no apêndice N, o qual indica entre os conteúdos o estudo da estrutura administrativa do ensino de

¹¹⁵ Ver apêndice M.

1º grau, do sistema estadual de educação, de sistemas municipais de educação e da unidade escolar no sistema estadual de educação (UESB, 1978).

O diário de 1981 apresentou uma ênfase dada a aquisição de habilidades para a docência, as quais eram abordadas por intermédio de microaulas; essas microaulas foram adotadas nessa disciplina com o mesmo objetivo da Instrumentação para o Ensino (UESB 1978). A professora Ana Angélica Leal Barbosa (2023) esclarece que “essas microaulas eram aulas de 10 minutos. A gente pedia para eles prepararem as microaulas e aí, discutiam ou em grupo ou individual”. Em outras palavras, consistiam em treinamentos, através dos quais os professores da disciplina poderiam analisar a forma como o discente relacionava teoria e prática e, assim, apresentar feedbacks a respeito do desempenho dos estudantes.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (1979, p, 27),

O primeiro modelo de microensino para treinar habilidades docentes surgiu na década de 60 na Escola de Educação da Universidade de Stanford, como metodologia de treinamento de professores através da simulação, servindo, basicamente, a três propósitos: a) como experiência em prática de ensino; b) como instrumento de pesquisa para explorar os efeitos da ação docente em situações que permitem controle e c) como instrumento de treinamento para professores em serviço.

Caracteriza-se como uma experiência simplificada de ensino, com um número reduzido de alunos (4 a 6 alunos) e um curto espaço de tempo (5 a 10 minutos). Os alunos são reais e os processos de feedback, observação e crítica visam a *habilidade* que está sendo treinada e não os conteúdos que estão sendo ensinados. (*grifo nosso*)

Ainda segundo o Ministério da Educação e Cultura (1979), a habilidade se refere a comportamentos específicos dos docentes que repercutem positivamente nos alunos; as habilidades podem ser identificadas porque são “passíveis de observação, controle e mensuração” (Ministério da Educação e Cultura, 1979, p. 30). Diante do exposto, percebe-se que as atividades de microensino consistiam em uma indicação do Ministério da Educação e Cultura e que tal recomendação se materializava na cultura escolar da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

Os conteúdos listados nos diários reforçam o objetivo proposto para essa disciplina e explicitam relação ao que fora estabelecido na Indicação de n.º 68 de 1975¹¹⁶ e consequente Parecer de n.º 4873/75, quando afirmam que a formação pedagógica se refere ao “conjunto de estudos e experiências que tornem o futuro professor capaz de criar situações didáticas para desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimento”.

¹¹⁶ Essa indicação apresenta o texto que compôs o Parecer n.º 4.873 de 1975.

Segundo Libâneo (1992) a tendência liberal tecnicista valoriza a tecnologia educacional, por entender que a escola deve funcionar como uma modeladora do comportamento humano; sendo assim, a aplicação dessa tecnologia na escola pública se dá por intermédio do “planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (Libâneo, 1992, p. 30)”.

Nesse contexto, além do planejamento, ganham relevância aspectos como a motivação e avaliação, atividades de observação e coparticipação, porque possibilitam ao futuro professor conhecer o ambiente em que irá exercer sua função, controlar o comportamento dos estudantes, tendo em vista alcançar os objetivos propostos. Contudo, o planejamento, a motivação e a avaliação não são temas de discussões, exclusivamente, dessa tendência. Segundo Chervel (1990, p. 205) “a história das práticas de motivação e de incitação ao estudo atravessa de lado a lado a história das disciplinas”.

De acordo com os diários das disciplinas do referido curso, a motivação foi um assunto abordado pela Psicologia da Educação, enquanto a avaliação foi assunto da Didática, o que sinaliza, mais uma vez, para uma relação entre essas disciplinas, conforme afirma Chervel (1990) ao abordar sobre a solidariedade didática, em que diferentes especificidades disciplinares são incorporadas e presentificadas em uma única disciplina.

Outros conteúdos da área da Psicologia da Educação I e II¹¹⁷, como, por exemplo, teorias de ensino e aprendizagem e fases do desenvolvimento cognitivo tem relação direta com o processo de planejamento. Quanto à Didática¹¹⁸, além da questão do planejamento e da avaliação, essa disciplina também abordava sobre os procedimentos de ensino, recursos didáticos, planos de ensino, planos de unidade, planos de aula, elaboração de provas objetivas e subjetivas, entre outros elementos que indicam uma aproximação com o que era abordado na Metodologia para o Ensino de Ciências.

Ao longo de todo o período em que a disciplina de Metodologia do Ensino foi ofertada na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, percebe-se, a partir de uma observação sobre os conteúdos abordados, uma espécie de solidariedade didática¹¹⁹ entre essa disciplina com a

¹¹⁷ O apêndice 11 indicam os conteúdos abordados na disciplina Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II.

¹¹⁸ O apêndice 10 indica os conteúdos ministrados na disciplina Didática.

¹¹⁹ Chervel (1990) explica que a evolução de uma terminologia é importante e reveladora, pois pode esconder em uma designação duas ou três disciplinas.

Didática, Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática e Prática de Ensino de Ciências/Matemática, independentemente da nomenclatura que recebia (Chervel, 1990).

De acordo com Paiva (2011), o planejamento foi um elemento bastante valorizado pela Teoria do Capital Humano, entretanto, os fracassos de tentativas de planejamento no Ocidente, repercutiu em um novo olhar sobre eles. Assim, tanto no sistema capitalista, como no socialista; propagou-se, na década de 1970, a ideia de que “todo e qualquer planejamento possui um nível de indeterminação elevado e que o balanço final de planos implementados mostra resultados bastante diversos das intenções iniciais” (Paiva, 2011, p. 186). Contudo, mesmo diante das mudanças e alternâncias com relação à visão do papel do planejamento, no âmbito educacional, ele foi fortemente recomendado, especialmente, na década de 1980, tendo em vista sua finalidade para alocação e racionalização de recursos no sistema educativo, no contexto de investimentos externos na educação brasileira, pelo Banco Mundial¹²⁰ e outros órgãos externos.

Apesar dos indícios de adesão às ideias dessa concepção tecnicista, é válido o questionamento: Até que ponto as intencionalidades do ensino tecnicista se concretizaram na prática pedagógica adotada pelos professores do referido curso?

A respeito do questionamento, como pontua Chartier (2002, p. 136) não podemos desconsiderar que “as apropriações culturais permitem também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas”, pois as interpretações, as apropriações e práticas que os indivíduos fazem a partir de tais discursos e textos “são sempre criadoras de usos ou representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o diário da referida disciplina, do ano de 1985, indica entre os conteúdos a “Análise crítica da situação atual do ensino de Matemática”. Outras disciplinas do curso, como a Instrumentação para o Ensino de Ciências, também indicam a utilização de texto que aborda a temática educação em uma perspectiva mais crítica. Importante destacar que essas discussões se encontram registrados em diários de um ano letivo que corresponde ao último ano do período de abertura democrática, segundo afirma Germano

¹²⁰ O apêndice A apresenta fontes que indicam investimentos externos na educação brasileira.

(2000), caracterizado pela fragilização do Regime Militar, pelo avanço da oposição e reorganização no âmbito de universidades e escolas para se associar à luta da oposição¹²¹.

Santos e Lando (2023) ao abordarem sobre a docência em disciplinas de Matemática, no citado curso, apresentam indícios de desvios e rupturas com os ideais tecnicistas ao apontarem práticas pedagógicas no ensino de Matemática que indicam um posicionamento que concerne com as pretensões de um ensino ativo, em que os estudantes se tornaram protagonistas do processo educativo, com a realização de seminários, o que difere da pedagogia tecnicista que prioriza a eficiência pautada no processo de transmissão e recepção de conhecimento, de forma padronizada (Libâneo, 1992).

Importante salientar que os docentes da FFPJ tiveram a oportunidade de cursar Especialização em Metodologia do Ensino Superior; além disso, como pontuamos anteriormente, alguns professores participaram de eventos com temática voltada para o ensino de Matemática, o que, provavelmente, contribuiu para que os docentes dessa instituição viessem a refletir sobre suas concepções e práticas pedagógicas, conforme relata Maria das Graças Bispo¹²² (2023), sobre as mudanças em sua prática educativa, após contato com teóricos como Saviani, entre outros. Entre as orientações dadas aos estudantes, Ana Angélica Leal Barbosa (2023) salienta que “a gente sempre falava isso com eles também, que a gente tinha que ensinar para os alunos pensarem sobre o conteúdo, não só ouvirem o conteúdo”.

Dall’Orto (1999) ao investigar sobre o papel da Didática e Prática de Ensino no processo de formação de docentes de Química, aponta algumas das contribuições e limitações dessas disciplinas. Ao entrevistar professores formadores, que ensinavam essas disciplinas, sinaliza que, embora eles tenham obtido formação inicial em curso que se fundamentou no modelo de formação da racionalidade técnica, puderam fazer outros cursos de formação que lhes possibilitaram refletir sobre suas práticas. Assim, houve, momentos em que tais professores buscaram reproduzir, na sala de aula, a formação que tiveram, mas, puderam avançar e superar esse modelo de formação e, assim, proporcionar aos seus alunos um contato direto com teóricos construtivistas e caminhar no sentido de uma formação que coadunava com a perspectiva crítica e reflexiva.

¹²¹ Segundo Germano (2000) os eventos anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) se tornaram palco de discussões em oposição ao Regime militar. Entre os docentes da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, podemos destacar a participação de Jorge Barros em eventos da SBPC (Barros, 2023).

¹²² Maria das Graças Bispo foi docente da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.

Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, os indícios encontrados nos remetem a Chervel (1990) quando afirma que a história das disciplinas escolares é marcada por um processo de mudanças, rupturas e permanências, durante esse processo há a possibilidade de que uma antiga vulgata conviva com outras mais recentes, ou seja, no processo de mudanças curriculares, ocorre que, antigas concepções de ensino e aprendizagem podem prevalecer diante de novas abordagens metodológicas, ou pode ocorrer também de tais pretensões serem substituídas pelas novas.

Goodson (1995) destaca a importância da história para a compreensão do currículo, pois as práticas podem herdar as formas prévias de um currículo pré-ativo, ou seja, daquilo que foi proposto e definido previamente, sem participação do sujeito que o coloca em prática, mas também podem indicar resistências, contradições, subversões.

Considerações finais

As licenciaturas curtas em Ciências foram pensadas, na década de 1960, como medida de emergência para formar professores polivalentes para o nível ginásial, que se encontrava em expansão. A formação de professores na perspectiva polivalente esteve relacionada aos princípios de racionalidade econômica, no contexto de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do Brasil, de acordo com a vertente da Teoria do Capital Humano, que defendia o investimento em recursos humanos, considerando quantidade e qualidade como elementos essenciais para alcançar os objetivos propostos para formação docente, considerada como essencial para o crescimento econômico de um país.

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié foi implantada na década de 1970, na Faculdade de Formação de professores de Jequié, em um contexto de expansão do ensino superior no interior da Bahia, em cidades consideradas polos de desenvolvimento. As atividades dessa faculdade iniciaram com a oferta desse curso, em 1977, destinando-se a formar professores polivalentes, nas áreas de Ciências e Matemática, para o ensino de 1º grau, conforme previa a Lei n.º 5.692 de 1971 e Resolução n.º 30 de 1974.

Ao longo do processo de investigação sobre a formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada no citado curso, no período de 1977 a 1988, buscamos interpretar historicamente o ensino das disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática, ofertada aos estudantes que ingressaram até 1980, e da Metodologia para o Ensino de Ciências, ministrada para as turmas com ingresso no período de 1981 a 1983.

As fontes indicaram que entre as disciplinas pedagógicas do citado curso, foram ofertadas algumas que estiveram implicitamente relacionadas à docência em Matemática (Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau). O supracitado currículo escrito também apresenta disciplinas que estiveram diretamente relacionadas à docência em Matemática, algumas das quais traziam essa relação explícita em sua nomenclatura, foram elas: Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Matemática, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências, Prática do Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Matemática. Nessas disciplinas, em que a nomenclatura esteve explícito o Ensino de Ciências, houve uma divisão da carga horária para a área de Ciências e Matemática.

As disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino, ofertadas nesse curso, em Jequié, se consolidou de forma diferenciada ao que previa o Parecer n.º 4.873 de 1975, apresentando nexos com esse documento e também com o que previa a Resolução n.º 09 de 1969, o que aponta para as diferentes formas de apropriação do texto, conforme aborda Chartier (2002) e para o que concebe Goodson (1995) em torno da construção do currículo a partir da interação entre dois mundos, o da retórica prescritiva e o da escolarização como prática (Goodson, 1995).

Os conteúdos indicados nos diários da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Metodologia para o Ensino de Ciências, bem como os depoimentos dos colaboradores indicam a mobilização de ideias e intencionalidades oriundas da tendência pedagógica tecnicista e de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, como também sinalizam tentativas de provocar uma ruptura com tais ideais, a partir de um direcionamento no ensino que reflete perspectivas de formação crítica, no contexto de abertura democrática, durante o regime militar.

Referências

BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Ana Angélica Leal Barbosa:** depoimento [15 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (57min e 38s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros:** depoimento [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação s/n de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975a. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 30 de 11 de julho de 1974. Fixa o mínimo de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura Curta em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DALL'ORTO, Hilda Léa Rabelo. **Do professor técnico ao professor reflexivo: Contribuições e limitações da Didática e da Prática de Ensino na formação docente em Química**. 1999. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896 – 1968)**. São Paulo, 2002. 320f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, Joubert Lima. **Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino,

Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

FERREIRA, Viviane Lovatti; SANTOS, Vinício de Macedo. O processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 163-191, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/YWWXG6HXfjPPWHG7Tz6Rt5k/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960**. 2017. 111 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GARGANO, Maria Telma de Souza. **Maria Telma de Souza Gargano: depoimento** [05 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (63min e 54s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação** [versão prévia], 2001. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro du-Edu-Bra.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro%20du-Edu-Bra.pdf). Acesso em: 05 maio 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática geral**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 1, pp. 11-19, 2007.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LANDIM, Jacyra Assis Britto. **Jacyra Assis Britto Landim: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (69min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto

de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento: depoimento** [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano.” **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 185-191, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, Juanilza Aparecida Rodrigues. **Juanilza Aparecida Rodrigues Santana: depoimento** [06 fev. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 21s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

UESB/FFPJ. CORREA, Armênio Nunes. **Diário de classe da disciplina Estrutura e Funcionamento do 1º grau**. Licenciatura Curta em Ciências, II semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1978. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. SANTOS, Maria das Graças. **Diário de classe da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências no 1º grau. 1984**. Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1978. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. SANTOS, Maria das Graças. **Diário de classe da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências no 1º grau. 1985**. Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1978. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Jeruza Maria Novaes Souza**: depoimento [14 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (123min e 25s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Relatório das atividades de estágio supervisionado de Ciências e Matemática do 1º grau**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1989.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico.

Interações, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ARTIGO 6

Estágio Supervisionado na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988): apontamentos históricos

Resumo

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié destinou-se à formação de professores polivalentes para o ensino de Matemática e Ciências no 1º grau. Durante todo o período de vigência do curso, foi ofertado o estágio supervisionado, a princípio sob a responsabilidade da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e, posteriormente, foi desenvolvido na disciplina Prática do Ensino de Ciências. Neste texto, pretende-se apresentar uma escrita histórica a partir de uma análise sobre o desenvolvimento dessa etapa de formação, no período de 1977 a 1988. Para tanto utilizamos a abordagem da história cultural de Chartier (2002; 2011). As fontes utilizadas foram documentos concernentes ao curso (leis, resoluções, pareceres, diários de classe e relatório de estágio) e depoimentos orais produzidos de acordo com o que propõem Meihy e Seawright (2020). A escrita também mobiliza conceitos de currículo de Goodson (1995), disciplina escolar de Chervel (1990), saberes a ensinar e saberes para ensinar de Hofstetter e Schneuwly (2017) e Cultura escolar de Viñao Frago (2007). As disciplinas destinadas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado contribuíram no processo de formação pedagógica de professores da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, possibilitaram articular teoria e prática e proporcionaram reflexões em torno da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Prática de Ensino. Docência em Matemática.

Introdução

A formação docente, ao longo da história, foi permeada por ideologias em torno do perfil profissional que o professor deveria ter, tendo em vista o alcance das finalidades sociais que se pretendiam em determinados momentos. O que deveria ser ensinado a um grupo social? Quais os conteúdos a serem ensinados? Que normas deveriam ser disseminadas, tendo em vista as finalidades propostas pela escolarização? Quais os conhecimentos e habilidades técnicas necessários para a docência? Quais as normas e valores deveriam reger a atuação docente? Qual a importância e o lugar da prática no currículo destinado à formação de professores?

Nóvoa (1995) aponta a criação de instituições específicas para a formação de professores, a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas com o intuito de especificar

o papel da docência e o estabelecimento de um conjunto de normas e valores, cuja função é reger o exercício da docência, como aspectos do processo histórico de profissionalização docente.

Em Jequié, o Curso de Licenciatura Curta em Ciências¹²³ foi ofertado a partir de 1977, marcou a história da profissionalização docente para o ensino de 1º grau, nesta cidade. Implantado em um contexto de expansão do ensino superior no interior da Bahia, fora resultante de uma medida adotada pelo governo, em âmbito federal em parceria com os estados, para proporcionar formação do professor polivalente para a docência em Matemática e Ciências, no ensino de 1º grau. (Santos; Lando, 2023).

Neste artigo pretendemos apresentar resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou responder ao seguinte questionamento: Quais as características da formação pedagógica, para o ensino de Matemática, ofertada aos estudantes no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, no período de 1977 a 1988? Essa pesquisa se justifica por entendermos a importância de estudos com essa perspectiva para provocar questionamentos e reflexões em torno da formação docente nos dias atuais e por identificar a ausência de investigações sobre essa temática, na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, que abarquem o período em estudo.

Essa relevância é abordada por Vidal (2014), que, ao apontar as contribuições de estudos históricos para as práticas, na atualidade, afirma que “o passado não lega ao presente uma fórmula de sucesso a ser recuperada nem, necessariamente, uma lição (Vidal, 2014, p.12)”. Entretanto, “alertam para a multiplicidade dos possíveis de cada momento histórico inscritos nas relações sociais de poder. Oferecem exemplos sobre o que foi feito, ampliando nosso repertório de práticas” (Vidal, 2014, p.12).

Vidal (2014) ainda salienta que tais estudos evidenciam que o presente é resultado de ações realizadas diante de injunções impostas, mas, também, de atitudes que são possíveis nesse contexto, que expressam a criatividade e invenções humanas, ou seja, esses estudos demonstram que nossa relação com o passado é marcada por continuidades e rupturas.

¹²³ O artigo intitulado História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977), de autoria de Cleide Santos e Janice Lando (2023) apresenta a história da implantação do citado curso. Disponível: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11505>.

Neste texto, buscamos responder o último questionamento apontado no primeiro parágrafo – Qual a importância e o lugar da Prática no currículo destinado à formação de professores? – com um enfoque para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado no currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Estudos com essa temática apresentam relevância para a contemporaneidade, pois permitem analisar diferentes perspectivas sobre a forma de pensar o processo de formação docente, viabilizado a partir da prática pedagógica, vivenciada no estágio supervisionado.

Para responder o questionamento proposto, buscamos analisar o que estabeleceu a legislação a respeito da inserção de atividades práticas nas licenciaturas curtas em Ciências e interpretar como se deu a Prática de Ensino na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Para tanto, recorreremos a fontes históricas orais e documentais (leis, resoluções, pareceres, diários de classe e relatório de estágio) e a fontes bibliográficas que abordam a temática.

Essa escrita se realiza a partir das proposições da História Cultural de Roger Chartier (2002) e da perspectiva da história oral, segundo abordam Meihy e Seawright (2010). Ao longo do trabalho lançamos mão dos conceitos de Currículo de Ivor Goodson (1995), Cultura escolar de Antonio Viñao Frago (2007), História das disciplinas escolares de André Chervel (1990), Cultura escolar de Viñao Frago (2007), e saberes a ensinar e saberes para ensinar de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, propomos uma escrita histórica sobre o Estágio Supervisionado na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Antes de iniciarmos a análise sobre as fontes, apresentaremos, brevemente, os fundamentos teórico-metodológicos adotados nessa pesquisa.

Fundamentos teórico-metodológicos

Esta escrita se fundamenta na História Cultural, de Chartier (2002) e utiliza como técnica para produção das fontes orais, a História oral para a condução das entrevistas e tratamentos dos depoimentos coletados, conforme propõem Meihy e Holanda (2020).

Para Chartier (2002, p. 16-17), a História Cultural “tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler”. Essa identificação é possível por meio de um estudo sobre os processos de apropriações e práticas, realizadas em um contexto de representações sociais. As representações são produzidas a partir das apropriações que os sujeitos fazem da realidade, se

configuram a partir das práticas culturais e sociais. As apropriações não se dão em um contexto de neutralidade, elas são influenciadas por representações e se materializam na prática, assim, representações e práticas estão imbricadas.

Para exemplificar o significado de representação, Chartier (2011) usa a figura da efígie, cuja finalidade é representar o ser ausente e permitir conhecê-lo. Requer, então, “uma relação decifrável entre o signo e o que ele representa” (Chartier, 2011, p. 17). O termo representação remete ao fato de exteriorizar algo imaginário, fazer presente uma pessoa ausente, ou seja, há diversos signos representativos. No âmbito da produção do conhecimento histórico as representações permitem que tenhamos uma compreensão sobre as relações de poder estabelecidas no passado, as estruturas do mundo social que são “[...] historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras” (Chartier, 2002, p. 27).

Chartier (2002) também explica que a recepção de um determinado texto que se propõe a um público perpassa por dois fatores sociais importantes: as singularidades do leitor que pode interpretar o texto produzido de forma contraditória ao que pretendeu expor o produtor; e a pluralidade das competências e expectativas do público, que são diferenciadas entre grupos de faixas etárias distintas e, também, de níveis de escolarização diferenciados, entre outros elementos que caracterizam e diferenciam um grupo; ou seja, “a leitura é prática criadora” dentro de um contexto de representações sociais. Desse modo, podemos inferir que as leis, decretos, resoluções elaboradas para normatizar a formação pedagógica dos professores formados em licenciaturas curtas foram interpretadas considerando esses fatores. Essas apropriações se materializam nas práticas, assim, as representações e práticas se influenciam mutuamente.

Para a escrita deste texto, na perspectiva da história cultural, utilizamos fontes documentais em diálogo com fontes orais, as quais foram produzidas a partir de entrevistas, guiadas por um roteiro de perguntas que foram elaboradas no intuito de responder o problema de pesquisa, conforme propõem Meihy e Holanda (2020). Após a coleta dos depoimentos orais, foi realizada a transcrição absoluta; posteriormente, a correção do texto de acordo com o que propuseram os depoentes, no momento da conferência do texto e a coleta de autorização para a divulgação de informações produzidas, considerando o objetivo da pesquisa. Os depoimentos foram utilizados em diálogo com as fontes documentais e pesquisas sobre a temática em estudo.

Como mencionado anteriormente, também utilizamos alguns conceitos para fundamentar este trabalho, entre eles o de currículo, disciplina escolar e saberes a ensinar e

saberes para ensinar. O currículo é concebido como construção social, produzido a partir de um currículo escrito que pode ser erroneamente confundido com uma prescrição e, assim, negligenciar o fato de que ele é traduzido para uso e nesse processo de tradução ocorrem desvios, consensos, reelaborações e recriações (Goodson, 1995).

A disciplina escolar é entendida como produto histórico, caracterizada pela seleção de conteúdos e métodos, escolhidos para ensinar um determinado conhecimento, bem como, pelas finalidades sociais e expectativas concernentes aos resultados. A construção de uma disciplina escolar, ao longo da história, é marcada por mudanças, adaptações, consensos, rupturas, transformações que são resultantes dos modos diferenciados de interpretações, conflitos e tensões que ocorrem dentro da escola, ou seja, são produzidas mediante uma cultura escolar (Chervel, 1990).

De acordo com Viñao Frago (2007) a cultura escolar envolve o conjunto de práticas, ideias propagadas no âmbito escolar, comportamentos dos atores do processo educativo (estudantes, professores, gestores, comunidade) e as relações entre esses atores e as diferentes formas que revelam como as leis que regulamentam a educação são internalizadas, materializadas no contexto escolar. A cultura escolar é um elemento significativo e indispensável em estudos sobre o processo de implementação de políticas públicas educacionais, pois constitui o cerne desse processo; o estudo da cultura escolar possibilita entender as práticas adotadas ao longo de um determinado período histórico, bem como, as mudanças que ocorreram durante esse tempo.

Os saberes a ensinar designam os conteúdos das diferentes disciplinas que caracterizam e diferenciam uma determinada área de estudo (Física, Química, Matemática, Biologia etc.), são produzidos pelas disciplinas universitárias; os saberes para ensinar caracterizam a formação pedagógica, a qual, além de fazer uso dos saberes a ensinar, coloca os conteúdos em diálogo com teóricos e metodológicos que fundamentam a prática, o fazer e o pensar docente, se referem aos conhecimentos oriundos da Didática, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia da Educação, entre outros, que norteiam a prática pedagógica.

Assim, com base em tais autores, pretendemos analisar aspectos históricos que nortearam a atividade de Estágio Supervisionado na Licenciatura Curta em Ciências, por entendermos que essa etapa de formação apresenta aspectos da prática docente, que envolve os conteúdos a serem ensinados, os métodos, revelam as intencionalidades propostas para o curso e resultados que se pretendia alcançar; expressam os saberes a ensinar e saberes para ensinar que configuram a formação pedagógica.

O currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié foi configurado e reconfigurado ao longo do período em estudo. A seguir apresentamos alguns apontamentos nesse sentido.

Configuração do currículo da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié: as disciplinas pedagógicas em foco

A partir de uma análise sobre as disciplinas ministradas no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié constatamos a presença de *saberes a ensinar*, presentes em: Matemática I, Matemática II, Matemática III, Desenho Geométrico, Estatística e Probabilidade, e Estatística geral; há também evidências da presença de *saberes para ensinar* articulados com os *saberes a ensinar* em disciplinas diretamente relacionadas ao ensino de Matemática (Fundamentos da Matemática Elementar I/ Matemática I, Fundamentos da Matemática Elementar III/ Matemática III e Estatística e probabilidade) e outras que abordavam aspectos necessários para a docência, mas que não tratavam, explicitamente, do ensino da Matemática.

As disciplinas de conteúdos de Matemática permaneceram no currículo escrito do curso, ao longo do período em estudo (1977-1988), com algumas mudanças em termos de nomenclatura e de carga horária. Durante o período de 1980 a 1981 as disciplinas Fundamentos da Matemática Elementar I, Fundamentos da Matemática Elementar II e Matemática Básica passaram a ser designadas de Matemática I, Matemática II e Matemática III, todas com carga horária de 120 horas/aula (h/a); a partir de 1981, as duas últimas foram ofertadas com 90 h/a de carga horária; a partir de 1982, todas elas mudam a nomenclatura e a carga horária de cada uma passa a ser de 90 h/a, conforme pode-se observar no apêndice E. O curso também ofertou a Estatística e probabilidade, durante o período de 1977 a 1987, e, em 1988, a disciplina Estatística geral; além disso, houve a oferta de Desenho Geométrico em todo o período.

As disciplinas pedagógicas destinadas, especificamente, à docência em Matemática foram: Metodologia e Prática do Ensino de Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências no 1º grau, Prática do Ensino de Ciências no 1º grau, Prática do Ensino de Matemática, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Matemática. As disciplinas cuja designação destinava-se ao ensino de Ciências contemplavam conteúdos de Ciências e Matemática.

Entre as disciplinas indiretamente relacionadas à docência em Matemática, os históricos escolares indicam o ensino de: Psicologia da Educação I, cuja abordagem esteve

voltada para o estudo de concepções teóricas da aprendizagem e de aspectos relacionados à motivação; Psicologia da Educação II, com enfoque em estudos sobre o desenvolvimento da infância e adolescência; Estudos de Problemas Brasileiros I, Estudos de Problemas Brasileiros II, Didática, Evolução da Educação Brasileira, Cultura brasileira e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau por considerar que o curso de Licenciatura Curta capacitava para o ensino no nível de 1º grau.

Embora essas disciplinas não explicitem em sua nomenclatura ou nos conteúdos listados nos diários uma relação com a docência em Matemática, a importância de algumas dessas já era discutida em eventos importantes, como, por exemplo, no I Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado em 1987, apontou que:

Os pontos de educação Matemática a serem trabalhados na Habilitação ao Magistério dependem, no que se refere à sequência da sua abordagem, do desenvolvimento das outras disciplinas, pois para que o aluno da Habilitação ao Magistério possa discutir com proveito temas relativos a teorias de aprendizagem da Matemática e princípios metodológicos do ensino da matemática, deve ter alguma fundamentação em Filosofia, Psicologia e Didática.

Dione L. de Carvalho (1987) apresentou essas considerações com relação ao professor de 1ª a 4ª série, formados em Curso de Magistério, mas, interpretamos que elas se estendem aos professores das Licenciaturas Curtas em Ciências, pois os estudantes desses cursos eram formados para atuar em todo o ensino de 1º grau como professores polivalentes. Ponderamos que esse objetivo em comum se constitui como um dos elementos que indica o processo de secundarização do Ensino superior¹²⁴, no caso das licenciaturas curtas.

A organização da estrutura curricular da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié também indica uma observância ao que estabeleceu a Resolução n.º 30 de 1974, que previu o mínimo de conteúdos e de duração a ser observado pelas instituições que ofertavam licenciaturas; assim o citado curso buscava ofertar os conteúdos de Matemática e da área de Ciências por considerar o campo de atuação dos estudantes formados nesse curso; essa

¹²⁴ Hébrard (2007) sinaliza o processo de secundarização no ensino superior a partir da análise sobre as atividades realizadas no nível universitário e nível secundário, aponta a ocorrência da secundarização do ensino superior pelo fato de que o exercício, atividade caracterizante do ensino secundário, passou a ocupar lugar no ensino superior que tinha a lição como atividade marcante. Hébrard (2007, p. 18) explica que na lição, o professor dita o que fazer, enquanto o exercício “é esta autorização que a instituição dá ao aluno, de mostrar suas tentativas, seus esforços, seus fracassos, suas dificuldades.”

licenciatura estava de acordo também com o que previa a Resolução n.º 09 de 1969¹²⁵ e às diretrizes estabelecidas no Parecer n.º 4.873 de 1975¹²⁶, documentos que destinavam-se a normatizar a formação pedagógica ofertada nas licenciaturas.

A forma como as disciplinas estiveram organizadas indicam aproximações com o modelo de racionalidade técnica. Segundo Diniz Pereira (2014) a partir de seus estudos, a racionalidade técnica se fundamenta em uma epistemologia positivista da prática, concebe a atividade docente como uma aplicação rigorosa da teoria científica, ou seja, como uma técnica a ser ensinada e aprendida em cursos de formação docente, em que a pesquisa é separada da prática. Assim, com base nessas premissas, o modelo de formação fundamentado na racionalidade técnica, a “regra é: primeiro, a ciência básica e aplicada, então, as habilidades para solução dos problemas advindos do mundo real” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35).

Segundo Diniz-Pereira (2014), esse entendimento se fundamenta na ideia de que a educação escolar poderia melhorar a partir da aplicação do método científico, assim teorias comportamentalistas, como a de Skinner ganham notoriedade¹²⁷, tendo em vista o controle do processo educativo e o alcance dos resultados que se pretendem alcançar; nessa perspectiva, os professores não participam da gestão escolar, são apenas executores de tarefas, com uma postura passiva e em “conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35). Esse autor aponta o Banco Mundial como um dos principais disseminadores dessa concepção, especialmente nos vários países em que tem a possibilidade de influenciar na construção dos currículos destinados à formação docente.

Por outro lado, a valorização de atividades práticas em disciplina de Matemática, ministrada no início do curso, na década de 1980 (Santos; Lando, 2024), bem como da identificação de microaulas em disciplinas pedagógicas diretamente relacionadas à docência em Matemática; por considerar também que houve a inserção no currículo do curso de disciplinas como Introdução à Filosofia e Metodologia Científica¹²⁸, também na década de

¹²⁵ A Resolução n.º 09, de 1969, estabeleceu como matérias pedagógicas, a Psicologia da Educação, com abordagem com enfoque para a adolescência e aprendizagem; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e a Prática de Ensino.

¹²⁶ O Parecer n.º 4.873, de 1975, apresentou essas disciplinas com exceção da Didática e inserção da Metodologia para o Ensino de 1º e 2º graus e da Instrumentação para o Ensino.

¹²⁷ O apêndice J apresenta algumas considerações em torno do ensino de conhecimentos da área da Psicologia, cujo conjunto de conteúdos abrange a abordagem de Skinner, entre outros teóricos.

¹²⁸ Os diários das disciplinas Introdução à Filosofia e Metodologia Científica indicam que a abordagem delas esteve voltada para discussão em torno do conhecimento científico, conforme indicam os apêndices M e Q, o que

1980; identificamos que o curso não se caracterizou, exclusivamente, de acordo com o paradigma da racionalidade técnica. As fontes apresentam indícios, portanto, para elementos que caracterizaram também o paradigma da racionalidade prática e racionalidade crítica.

Diniz-Pereira (2014) afirma que a racionalidade prática concebe a educação como um processo complexo que requer dos profissionais reflexão e a tomada de decisões elaboradas com base na prática; assim, mesmo que se admita a existência de macetes e técnicas no exercício da profissão, esta não pode se restringir a um controle técnico. “Modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37), com fundamentos nos trabalhos de Dewey¹²⁹.

Na década de 1960, “a ênfase sobre o prático foi restaurada como fonte para o pensamento educacional por meio dos trabalhos de J. Schwab” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37), o qual valoriza o potencial da prática na constituição do currículo. Segundo o referido autor, na década de 1980, Schön (1983) sugeriu um olhar mais atento sobre questões como conhecimento tácito, método intuitivo, entre outros elementos que indicam a possibilidade de integração entre teoria e prática no exercício da função docente.

A racionalidade crítica tem a pesquisa como fundamento da prática docente, sugere que os professores se tornem pesquisadores críticos, que eles investiguem, não sobre a escola, mas, na e para a escola; concebe a educação como algo que acontece em um contexto sócio-histórico e, portanto, consiste em uma atividade social e política com uma visão do futuro que se deseja construir, o professor é aquele que levanta um problema e dirige um diálogo entre os seus alunos, no intuito de resolvê-lo. Conjecturamos que a inserção das disciplinas de Metodologia Científica¹³⁰ e Introdução à Filosofia indicam essa perspectiva de proporcionar aos estudantes da Licenciatura Curta em Ciências um conhecimento inicial no âmbito da produção científica.

aponta para uma preocupação em proporcionar ao futuro professor, conhecimentos necessários para a produção científica.

¹²⁹A concepção de educação de John Dewey se fundamenta no pensamento de que a ação é característica do ser humano, sendo assim, a ação precede ao conhecimento, ao pensar, logo a teoria resulta da prática e não podem estar separadas (Haydt, 1995).

¹³⁰No que se refere à disciplina Metodologia Científica, nossa conjectura baseia-se nos conteúdos registrados no diário de classe, o qual, após abordar diversos tópicos relacionados à produção do conhecimento, conclui a disciplina com os seguintes registros: “[...] o método científico: etapas básicas; indução e dedução, análise e síntese; o que é pesquisa? Roteiro para elaboração de projetos de pesquisa; escolha do problema e definição do tema; formulação de hipóteses e definição das variáveis; abordagem qualitativa de pesquisa; orientações sobre elaboração de projetos de pesquisas” (UESB, 1987).

Ao analisar os históricos escolares do período (1977 a 1988), também percebemos que ocorreram mudanças em termos de carga horária e créditos nas disciplinas pedagógicas ofertadas ao longo do período (1977 a 1988).¹³¹

A respeito de tais modificações, a professora Ana Angélica Leal Barbosa ao recordar o período de reformulação do currículo para implementação das habilitações em Química e Biologia na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, informa:

[...] esse também foi um período bem difícil, porque a gente precisou montar os cursos, montamos currículo dos dois cursos [...], conciliando disciplinas, conciliando as cargas horárias dos professores, tendo que implantar e foi abrindo novos concursos, foram surgindo novas vagas. Enfim, aí vieram as metodologias específicas tanto de Química, como de Biologia. (*grifo nosso*)

A fala de Ana Angélica, bem como as modificações constatadas no currículo do curso, ao longo do período em estudo, apontam para o que pontua Chervel (1990) a respeito das transformações que uma disciplina pode apresentar ao longo da história a partir de decisões tomadas com base nas finalidades que se propõem para o ensino. A mencionada professora salienta que as mudanças curriculares impactaram na necessidade de contratação de novos docentes, e, por sua vez, repercutiu em modificações na cultura escolar da instituição; entre tais alterações, podemos observar uma diminuição da carga horária em disciplinas destinadas à formação pedagógica, em especial nas que abordaram, especificamente, à docência em Matemática.

Quadro 01 – Quadro de disciplinas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Matemática

Ano letivo de ingresso do estudante no curso	Mudanças curriculares
1977-1978	Presença da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática (90 h/a) além da Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau (60 h/a)
1979-1980	A disciplina Instrumentação para o ensino de Ciências no 1º grau apresenta carga horária de 75 h/a. Nesse período, continuava a ofertar Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Instrumentação para o Ensino com a mesma carga horária.
1981-1982	Os históricos apresentam a Metodologia para o Ensino de Ciências com carga horária de 75 horas. A Instrumentação para o Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Ciências apresentaram carga horária de 75 e 90 h/a, respectivamente.
1983	Além da oferta de Metodologia para o Ensino de Ciências (75 h/a) e Prática do Ensino de Ciências (90 h/a), ofertou-se a disciplina Instrumentação para o ensino, que passou a

¹³¹ Nos apêndices B, C e D contêm quadros sinóticos e observações a respeito das mudanças identificadas.

	ser dividida em duas disciplinas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Matemática, ambas com 75 h/a cada uma.
1984 a 1987	Presença da disciplina Instrumentação para o ensino de Ciências no 1º grau (75 h/a) e Prática do Ensino de Ciências no 1º grau (105 h/a)
1988	A disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau passou a ser dividida em: Prática do ensino de Ciências no 1º grau e Prática do ensino de Matemática no 1º grau, cada uma com 45 h/a, houve a oferta também de Instrumentação para o Ensino de Ciências com carga horária de 90 h/a.

Fonte: Históricos escolares do período de 1977 a 1988, localizados na Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié.

No âmbito das disciplinas diretamente e expressamente relacionadas à docência em Matemática, constatou-se uma diminuição da carga horária conforme apontam o quadro acima. Entre as diversas mudanças, salientamos a supressão da disciplina Metodologia para o Ensino de Ciências, na qual a abordagem se deu para a área de Ciências e Matemática. A Prática de Ensino que, a princípio se agregava à disciplina de Metodologia, foi ofertada em todo o período estudado. Mas, como se dava o ensino nessa disciplina? É o que tentaremos responder a seguir.

Tais observações apontam para o que afirma Goodson (1995) a respeito do conceito de currículo enquanto resultante da interação de pessoas com um currículo pré-estabelecido, cuja configuração é marcada por formulações e reformulações, negociações e renegociações, criação e recriações que expressam a condição de inserção de um currículo escrito, uma prescrição em um contexto de conflitos de interesses, cujo resultado se materializa na prática enquanto construção social.

As mudanças sinalizadas remetem também ao conceito de disciplinas escolares que, de acordo com Chervel (1990), são marcadas por mudanças ao longo de um período histórico, que estão associadas aos consensos e dissensos abstraídos de discussões em torno de sua organização, tendo em vista as finalidades propostas para a educação e os resultados que se pretendem alcançar.

Segundo Ferreira e Santos (2012, p. 168), “as metodologias de ensino surgiram na formação do professor secundário a partir dos anos 1930. A prática de ensino consistia numa atividade acompanhada das metodologias de ensino, sendo coordenada por um docente responsável”. As metodologias tinham o objetivo de disseminar o saber fazer e, posteriormente, viria o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de fundamentos, por intermédio da prática, no estágio supervisionado. De acordo com os citados autores, essas disciplinas surgiram a partir dos cursos normais e, portanto, sua inserção nas faculdades de filosofia sinaliza para uma secundarização do ensino superior.

Na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, a disciplina de Metodologia, ora esteve atrelada à realização do estágio supervisionado, ora esteve voltada para a preparação dos estudantes para essa fase de formação, conforme veremos, a seguir, ao abordar sobre o estágio supervisionado, realizado nessa instituição.

Prática do Ensino de Ciências/ Matemática no 1º grau: o estágio supervisionado

Em conformidade ao que previa a Resolução n.º 09, de 1969, e o Parecer n.º 4873, de 1975¹³², os registros dos diários da disciplina Prática do Ensino de Ciências/Matemática indicam que era essa a disciplina responsável pela realização dos estágios supervisionados, inclusive, no período em que era integrada à metodologia, no período de 1977 a 1980. Para além da realização das fases do estágio, os diários apresentam indícios de atividades que possibilitaram discussões e reflexões em torno do fazer docente, especialmente em 1986.

O Parecer n.º 4873, de 1975, ainda argumenta sobre a necessidade de atividade prática que integre conteúdos e metodologia, na forma de estágio supervisionado, cuja supervisão é concebida como um prolongamento da Instrumentação para o Ensino. Segundo Mendonça (1987), a nova concepção da relação entre teoria e prática - na qual se percebe que, assim como a teoria sustenta a prática, esta também fundamenta a teoria - conduz a uma nova perspectiva sobre o papel da Prática de Ensino, em que o estágio supervisionado passa a se constituir como uma das atividades dessa disciplina, deixando de ser confundido com ela.

A partir dos conteúdos dos diários, registrados no apêndice J, se percebe que o estágio supervisionado, no âmbito da docência em Matemática, esteve sob a responsabilidade de três disciplinas: Metodologia e Prática do Ensino de Matemática (1977 a 1980), Prática do Ensino de Ciências (1981 a 1987) e Prática do Ensino de Matemática, em 1988, conforme indica o apêndice C. Para além da realização do estágio, essas disciplinas abordaram questões voltadas para o planejamento, avaliação, orientações sobre as fases do estágio e construção do relatório final. A disciplina Prática de Ensino, em outros cursos de licenciaturas, também se destinou ao desenvolvimento do estágio supervisionado (Albuquerque, 2014; Cury, 2011; Ferreira, 2019).

¹³² O currículo do Curso de Licenciatura Curta em Ciências foi configurado, em termos de disciplinas pedagógicas, considerando o que determinam esses dois documentos. A Resolução n.º 09 de 1969 fixou o mínimo de conteúdos e de duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, o Parecer n.º 4.873, de 1975, também se destinou a normatizar a formação pedagógica em licenciaturas.

De forma semelhante ao que acontecia em Jequié, de acordo com Pais (1987), o Departamento de Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, ofertava a disciplina Prática de Ensino no curso de Licenciatura, a qual foi dividida em duas partes: Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, de 90 horas cada uma. Na Prática de Ensino I, os estudantes estudavam “questões teóricas envolvendo Metodologia do Ensino, Valores e objetivos da Educação Matemática, Materiais didáticos, Planejamento e avaliação; além disso, essa primeira parte possibilitava aos estudantes ministrarem miniaulas para seus colegas, a fim de articularem a teoria com a prática.

Segundo Pais (1987), durante as apresentações das miniaulas, no Laboratório de Matemática, os estudantes eram estimulados a desenvolverem uma postura crítica. Na Prática de Ensino II, os estudantes realizavam o estágio em escolas de 1º e 2º graus, sob a supervisão de um professor.

Em Jequié, os depoimentos e diários das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática e Metodologia para o Ensino de Ciências/Matemática desenvolviam microaulas com os estudantes do curso, cujo objetivo foi exatamente proporcionar a eles a oportunidade de articular a teoria com a prática, em aulas de 10 minutos na área de Matemática e de Ciências, posteriormente, esses estudantes eram avaliados por seus professores e pares, no intuito de que pudessem refletir sobre seus erros e acertos (Barbosa, 2023; Nascimento, 2023; Santana, 2023; Souza, 2023). Dessa forma, ficou perceptível que a articulação entre teoria e prática não consistiu em exclusividade das disciplinas destinadas ao desenvolvimento do estágio supervisionado.

Outrossim, de acordo com o Parecer n.º 4. 873, de 1975, a Prática de Ensino, assim como a Instrumentação, foi concebida para substituir aspectos de caráter prático que outrora eram atribuídos à Didática Especial,¹³³ sendo assim, ressalta a importância da constituição de uma escola como laboratório para essa finalidade, a exemplo do que ocorria com os Colégios de Aplicação vinculados às Faculdades de Filosofia. Entretanto, por reconhecer as dificuldades financeiras para isso, argumenta que o mais importante seria que a instituição, destinada à formação docente, proporcionasse o contato direto do futuro professor com o ambiente de

¹³³ Com base em Dias (2011), Lando (2012) apresenta a Didática Especial da Matemática como uma inovação para a formação do docente de Matemática, já que até a sua criação, os professores de Matemática, formados em cursos de engenharia não obtinham nenhuma formação didática. Bertani (2011) explica que a Didática Especial da Matemática consistiu em uma disciplina que compunha o curso de Didática, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o ensino de Matemática.

trabalho, por entender que “só no contexto natural se pode promover com êxito a pesquisa de método em educação” (Brasil, 1975, p. 220).

Em Jequié, Ana Angélica Leal Barbosa (2023) explica que havia um único laboratório, mas era de Ciências, onde os estudantes tinham aulas de Instrumentação para o Ensino de Ciências. As disciplinas destinadas ao estágio supervisionado na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié assumiram função semelhante à disciplina Didática Especial da Matemática¹³⁴, ofertada na Faculdade de Filosofia da Bahia, a qual tinha como objetivo proporcionar reflexões sobre o ensino da Matemática (Bertani, 2011). Desse modo,

teve em sua prática a discussão dos princípios da didática; já em uma outra fase, ocorreram debates variados referentes ao ensino da matemática. Estas discussões permeavam sempre o ensino de matemática, a seleção dos conteúdos matemáticos, os debates nos Congressos Nacionais do Ensino de Matemática e os estudos comparativos. Era nesta disciplina que ocorriam os estágios que funcionavam no Colégio de Aplicação (instituição da FF). (Bertani, 2011, p. 165).

Jorge Barros (2013) e Jorge Nascimento (2013) sinalizaram que o Colégio Luíz Viana Filho, instituição estadual, constituiu-se como o principal espaço para realização dos estágios, considerando que a FFPJ foi implantada no mesmo prédio desse colégio. Assim, embora não existisse um colégio de aplicação da FFPJ, estabeleceu-se, culturalmente, uma relação de proximidade entre as citadas instituições de ensino. Dessa forma, esse colégio era privilegiado com relação a outros, no momento da escolha do ambiente de estágio, conforme apontaram os professores citados, embora não tivesse campo suficiente para atender a toda a demanda de estagiários da FFPJ.

Alguns dos registros dos diários indicam que os professores orientadores buscavam orientar os estudantes em todo o processo do estágio (observação, co-participação, regência e construção do relatório de estágio). Essas fases também são apontadas por colaboradores dessa pesquisa e no relatório de estágio de Jeruza Souza (1989).

Ao rememorar esse período, as discentes da primeira turma, Maria Telma de Souza Gargano e Jacyra Assis Britto Landim informaram que fizeram o estágio em duas disciplinas: Ciências e Matemática. De forma semelhante, a discente Jeruza Maria Novaes Souza (2023) afirmou que “[...] fazia o estágio nas duas disciplinas, ao mesmo tempo: Ciências e Matemática. Então eu fiz numa turma de quinto ano, quinta série”. Nesse mesmo sentido a discente Juanilza Aparecida Rodrigues Santana (2023) informou que “na Licenciatura Curta a gente estagiava

¹³⁴ Bertani (2011) esclarece que a Didática Especial se constituiu em uma das disciplinas que configurou o Curso de Didática da Faculdade de Filosofia da Bahia.

em duas disciplinas, era Matemática e Ciências, era para o ensino fundamental. Naquela época era de quinta a oitava série”.

As fontes indicam que essa foi uma realidade do curso em todo o período em estudo (1977 a 1988). Como mencionado anteriormente, no período de 1977 a 1980, havia uma disciplina destinada ao estágio de Matemática (Metodologia e Prática do Ensino de Matemática) e outra para Ciências (Metodologia e Prática do Ensino de Ciências), mas quando essa etapa de formação ficou sob a responsabilidade da Prática de Ensino em Ciências, ocorreu uma divisão de carga horária com o objetivo de contemplar ambas as áreas.

Para ratificar essa informação, é importante destacar que o professor de Matemática, Jorge Costa do Nascimento (2023), ao relatar sua experiência enquanto docente do curso, explica que

[...] houve, na época, uma necessidade, eu acompanhei as disciplinas de estágio no Curso de Ciências, porque o estágio aqui era em Ciências e Matemática. Por quê? [...] eles iam ensinar Ciências e Matemática [...]. Então eles faziam o estágio em Ciências e em Matemática, eles tinham dois professores de estágio que acompanhavam, na época, um que acompanhava a parte de Ciências e o outro que acompanhava a parte de Matemática.

Além de Jorge Nascimento, Ana Angelica Leal Barbosa também menciona, em seu depoimento, que havia um estágio na disciplina de Ciências e outro na de Matemática. Essa configuração do estágio se deu por considerar o objetivo do curso: formar o professor polivalente para atuar no ensino de diversas disciplinas no 1º grau; por ser um Curso de Licenciatura Curta em Ciências seu enfoque se dava nessas duas disciplinas. Identificamos, a partir dos diários das disciplinas pedagógicas diretamente relacionadas à docência em Matemática, que vários dos professores que atuaram em tais disciplinas tinham formação na área de Matemática, foram eles: Armando Luís Andrade Peixoto, Edson Cardoso dos Reis, Jorge Barros e Jorge Costa do Nascimento.

O primeiro professor da área de Matemática, Rui Macêdo (2023), cuja formação era em Geologia, afirma que, durante sua trajetória profissional no Curso de Licenciatura Curta, chegou a ministrar a disciplina de estágio, ao rememorar esse período, explica:

[...] é até interessante porque o pessoal não tinha chegado ainda, estava na curta ainda e tinha a parte de estágio e quem foi indicado para ensinar a Metodologia do Ensino de Matemática foi eu, que não era licenciado. Então eu trabalhei muito pela minha vivência, minha experiência. O estágio era bem acompanhado, eu ia a todas as aulas dos alunos e tudo mais, [...].

Essa falta de docentes com formação específica para o ensino em disciplinas pedagógicas não se distanciou da realidade vivenciada no Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia da Bahia, que teve seus primeiros professores formados em curso de engenharia, (Bertani, 2011). No caso de Jequié, ainda que o curso de Licenciatura Curta em Ciências tenha iniciado suas atividades em 1977, não foi possível o direcionamento de um professor de Matemática para as disciplinas de estágio supervisionado nessa área. Diante disso, a regência dessas disciplinas foi atribuída ao professor Rui Macêdo, formado na área de Geologia.

Conjecturamos que essa falta de professores com formação específica em Matemática para assumir essas disciplinas pode ser justificada pelo baixo índice de professores formados em FF para atender à grande demanda das escolas secundárias e, também, em virtude da migração dos formados para outras áreas de atuação, o que acentuava essa carência na educação (Ferreira, 1983). Bertani (2011), salienta o baixo índice de diplomados no Curso de Matemática, ofertado nas Faculdades de Filosofia, no período de 1943 a 1947; nesse sentido, informa que nos dois primeiros anos não houve aprovados e apenas um quantitativo de 4, 2 e 3 em cada ano subsequente. Mattedi Dias (2002, p. 122) comunica um crescimento do quantitativo de licenciados na FF, “de 1953 até 1968 foram 101 graduados em matemática, dos quais 100 licenciados, e apenas 38 bacharéis”; entretanto, ainda era um número insuficiente para atender à elevada demanda de escolas secundárias, agravado pelo fato de que boa parte dos licenciados seguia em outras carreiras.

O Parecer n.º 4. 873, de 1975, recomendou que a docência da disciplina Prática de Ensino deveria ficar sob a responsabilidade de professores-orientadores, que fossem especialistas das áreas de conteúdo para a qual se pretendia habilitar, ou seja, no caso das licenciaturas curtas em Ciências, deveriam ter especialização em Ciências e Matemática. A esse respeito, vale mencionar que, a princípio, o direcionamento de professores da área para as disciplinas constituiu-se em um desafio, em razão do número reduzido de docentes, mas à medida que novas seleções foram realizadas, isso tornou-se possível (Macêdo, 2023). Entretanto, a disciplina foi atribuída a um professor com formação em Engenharia de Agrimensura e Geologia e a outro da área de Ciências Biológicas (Macêdo, 2023).

O Parecer 4.873, de 1975, também apresentou esclarecimentos sobre a atuação desses professores orientadores, ao afirmar:

O professor-orientador, por exemplo, assistirá o candidato no planejamento do ensino a ministrar na escola da comunidade onde tenha de atuar, dando-lhe as orientações necessárias à execução do programa assim elaborado. Em seguida, acompanhará essa execução ora diretamente, em visitas dispostas com oportunidade, ora de forma

indireta, ligando-se em especial ao titular da respectiva disciplina ou área de estudo naquela escola. A espaços, reunirá os seus orientandos em seminários destinados a discussões e avaliações nas quais se explorem acertos, corrijam falhas, preencham lacunas e, assim, reajuste constantemente o que foi programado em função do que de fato se haja conseguido. Ao fim, emitirá o seu juízo sobre o desempenho do aluno-mestre. (1975, p. 221).

Encontramos indícios de que a Licenciatura Curta em Ciências de Jequié atendia a essa perspectiva de colocar um professor orientador do estágio para o acompanhamento do processo e de realizar seminários (microaulas) destinados a orientar os estudantes na prática efetiva de sala de aula. Entretanto, houve alguns desvios com relação ao que estava posto sobre o processo de elaboração do planejamento; nesse sentido, o professor Jorge Nascimento (2023) ao rememorar sua atuação na disciplina Prática do Ensino de Ciências, argumentou que os estagiários eram orientados a elaborar o planejamento junto ao professor regente que atuava na turma, em que era realizado o estágio, os quais iriam observar o desempenho dos estágios, ou seja, nas palavras desse colaborador, após o período de observação, os papéis de professor regente e estagiário iriam se inverter.

As estudantes eram avaliadas, durante o período de estágio, nesse propósito, por vezes eram visitadas pelo professor da disciplina. A discente Jeruza Souza (2023) argumenta que “tinha o professor que era quem orientava a gente. Como é o nome que dava? [...] Que vinha na escola, tipo orientador. Ele, em determinados períodos, ia fazer avaliação, observar a aula da gente e avaliar”. Ao tentar rememorar o objetivo de tal avaliação Jeruza Souza (2023) declara:

Eu sei que a gente ficava tensa [risos] quando ele começava a ir na escola. A gente não era avisada, certo? E aí ficava todo mundo tenso porque era um professor que ficava observando a gente, mas ele na verdade o que ele avaliava, depois a gente sabia assim, mais ou menos por cima, era o desempenho em relação a conteúdos, se você estava dando o conteúdo bem, se você tinha domínio de classe, se deixava os alunos bagunçarem, era basicamente isso. Mas sempre que ele ia, ele também deixava a gente à vontade, quem ia observar era uma pessoa tranquila, porque não ficava fazendo pressão e acabava bem.

O relato da discente acentua a importância do controle sobre aspectos que poderiam intervir no processo de ensino e aprendizagem com ênfase para as questões comportamentais e aprendizagem de conteúdos; interpretamos, portanto, uma correlação com abordagens da Psicologia e Didática, conforme pode-se observar nos registros de conteúdos dessas disciplinas, nos apêndices K e L. Para além da emissão de uma avaliação quantitativa, conjecturamos que tais visitas do professor nas atividades de estágio se dava numa perspectiva de observar para intervir, conforme relatamos anteriormente.

Com essa perspectiva, o professor Jorge Nascimento (2023) relata que ao assumir a função de professor de estágio, após suas visitas procurava os estudantes para discutirem sobre a aula e apontar o que poderia ser melhorado na prática dos discentes. Essa postura do professor Jorge Nascimento também está em consonância ao que estabeleceu o Parecer n.º 4873/75 quando afirma que “[...] a supervisão constitui um prolongamento da própria Instrumentação”.

Jorge Nascimento (2023) ainda afirma que “o processo de estágio em relação ao que é hoje, ele não muda. Observação, coparticipação e regência, só que eles faziam observação e coparticipação e regência em uma disciplina só”. Essa informação é ratificada em registros dos diários, que apontam essas etapas, no apêndice J; e no relatório de estágio da discente Jeruza Maria Novaes Souza, o qual demonstra que ela realizou estágio em Ciências e Matemática e que essa etapa de formação envolvia atividades como observação, coparticipação e regência, durante o período de 10 de abril a 20 de julho de 1989, no Colégio Centro Integrado Governador Luís Viana Filho.

A observação tinha a finalidade de levar o estagiário a “obter dados informativos em relação ao desempenho dos professores regentes; os métodos e técnicas de ensino aplicados, os conteúdos curriculares, como também o comportamento e o processo de avaliação e aprendizagem dos alunos” (Souza, 1989, p. 03). Tais informações se constituem como de fundamental importância para a elaboração do planejamento; também observamos no relatório informações referentes à estrutura organizacional e cultural da escola, que, provavelmente, foram obtidas a partir de observação e entrevistas realizadas com os gestores e professores. A seguir veremos alguns aspectos da prática pedagógica do estágio supervisionado.

Prática do Ensino de Matemática: entrelaces das disciplinas

O relatório de estágio de Jeruza Souza (1989) apresenta *saberes a ensinar*, mobilizados durante esse período e, também, indica alguns aspectos de *saberes para ensinar*. Em outras palavras, percebemos, a partir de um olhar sobre o citado relatório, que a prática de estágio articulava conhecimentos oriundos das disciplinas de conteúdos específicos, das pedagógicas diretamente e expressamente relacionadas à docência em Matemática (Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática, Metodologia para o Ensino de Ciências/Matemática) e das pedagógicas que estiveram indiretamente relacionadas à Matemática (Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II).

Entre os conteúdos abordados, no âmbito da Matemática, estão: Problemas com adição; termos da subtração; propriedades da subtração; expressões com adição, subtração, multiplicação e divisão; termos da multiplicação; divisão (termos, exata e não exata); propriedades da divisão; potenciação e radiciação; expressões numéricas; cálculo de números decimais, divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10; problemas com números naturais; números primos, fatoração, múltiplos e divisores de um número primo. Jeruza Maria Novaes Souza (2023) afirma que usou o livro intitulado *A conquista da Matemática*, durante o estágio, informação que é ratificada pelas referências explicitadas no seu relatório de estágio.

Souza (1989) indica o uso da Estatística, como tabelas e gráficos comparativos do aproveitamento dos estudantes para expor análises sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio; também utilizou conhecimentos estatísticos para calcular médias e resultados finais dos estudantes; distribuição das notas dos estudantes, considerando as médias obtidas; além disso, apresenta cálculos de média, mediana e moda.

Quanto aos saberes para ensinar, identificamos a mobilização de conteúdos da área de Psicologia, tanto para a elaboração dos planejamentos como para analisar os resultados dos estudantes; identificamos o uso de concepções de ensino e aprendizagem ao abordar sobre conhecimentos prévios, motivação, raciocínio lento e influências de fatores sociais e ambientais nesse processo. Esses elementos são evidenciados em trechos citados no relatório, como, por exemplo:

[...] O nível sócio-econômico é relativamente baixo, o raciocínio pouco lento, havendo ainda falta de interesse. Isso se percebeu no início da regência quando foi feito um teste de sondagem, e também no decorrer da unidade quando se exigia um raciocínio maior por parte dos alunos. (Souza, 1989, p. 8).

[...]. O professor motivou a classe partindo de experiências anteriores, e que envolvessem a realidade do educando.

Apresentou o conteúdo incentivando a participação ativa da classe. (Souza, 1989, p. 9).

[...] Verificou-se que a classe não possuía bases anteriores para que a introdução de novos assuntos tivesse realmente entendimento. É necessário, e sempre não só em Matemática o professor lembrar pré-requisitos. Mas, a classe trabalhada em Matemática foi necessário, não só lembrá-los, como também voltar a explicar os assuntos anteriores. (Souza, 1989, p. 27).

O relatório de Jeruza Souza também aponta para uma avaliação das condições da escola, abrangendo aspectos físicos, econômicos e culturais, o que remete para a necessidade de mobilizar conhecimentos oriundos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. A respeito disso, a citada discente ao analisar os recursos disponíveis no prédio escolar, afirma que “a não existência desses recursos influenciam muito na aprendizagem dos alunos,

pois é necessário que o estabelecimento de ensino possua uma infra-estrutura que possa suprir as necessidades educacionais dos mesmos” (Souza, 1989, p. 7).

Acerca da finalidade dessa disciplina, o Parecer n.º 4.873, de 1975, afirma que a referida disciplina propõe “[...] um estudo da sistemática atual, encarada na perspectiva de antecedentes e possíveis conseqüentes e considerada em si mesma – em seus objetivos, princípios, estrutura, currículo, organização, funcionamento – enquanto parte da Educação Brasileira” (Brasil, 1975, p. 216).

O supracitado Parecer ainda acrescenta que cabe à Instrumentação para o Ensino a obrigatoriedade de promover orientações aos estudantes a fim possibilitar uma articulação científico-didática, ao longo do percurso formativo e, no estágio, a obrigatoriedade de se vincular à habilitação específica para qual o curso pretende formar, no caso das licenciaturas curtas em Ciências, dever-se-ia, portanto, estar direcionada à formação do professor de Ciências e Matemática no ensino de 1º grau. Sendo assim, o estágio supervisionado da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, realizado no terceiro ano do curso, após cumprimento das disciplinas, atendia ao que estava proposto no Parecer n.º 4.873 de 1975.

O Parecer n.º 4.873 de 1975 ainda afirma que seria uma incoerência determinar o momento exato da realização do estágio, colocando-o antes ou depois do estudo das matérias. Entretanto recomenda que seja realizado ao longo do estudo, sem, contudo, negligenciar a heterogeneidade do grupo de estudantes, em que uns aprendem melhor partindo das experiências e outros consideram a prática uma aplicação da teoria. O referido Parecer também esclarece que a obrigatoriedade de realização do estágio durante o ensino das matérias, tanto as de conteúdos específicos da disciplina a ser ministrada ou das pedagógicas, esbarraria em problemas de ordem organizacional e de funcionamento das instituições de ensino, o que impacta na decisão em propor recomendações e não e determinar obrigações quanto ao período de realização dessa etapa de formação.

Certamente, durante a realização do estágio supervisionado, os estudantes da Licenciatura Curta em Ciências mobilizaram conhecimentos oriundos da Didática, pois, como dito anteriormente, os conteúdos dessa disciplina estão relacionados ao planejamento de ensino, de unidade e de aula, aborda sobre os processos avaliativos; os conteúdos elencados no apêndice K também indicam uma preocupação em proporcionar aos estudantes habilidades de formular objetivos, questões de provas objetivas, além de habilidade para utilizar recursos didáticos e procedimentos para o ensino.

Ao rememorar o estágio, Juanilza Santana (2023) explica:

naquela época em que a gente estagiava no ensino fundamental, a gente não tinha autonomia para escolher os conteúdos que seriam trabalhados. Primeiro que a gente chegava no colégio, a professora já estava com o seu plano de curso pronto e passava para a gente os conteúdos que seriam trabalhados e, a partir daí a gente fazia os planos de aula, esses que eram rigorosamente cobrados.

O exposto pela discente nos permite pressupor que a autonomia das estagiárias era relativa, pois poderiam sugerir e inovar na parte metodológica, em como ensinar, mas, os conteúdos, o que ensinar, já era pré-estabelecido, uma vez que havia um cronograma a ser seguido. Isso, contudo, não significa dizer que – durante o percurso do estágio – não ocorreram desvios, recriações, tensões sobre o que fora estabelecido formalmente, conforme sinaliza Chartier (2002) ao abordar sobre apropriações e práticas no contexto das representações sociais. Para Chartier (2002, p. 137), “a aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares”.

Goodson (1995) salienta a importância de não negligenciarmos o fato de que a prática do currículo escrito se efetiva por intermédio de pessoas, ou seja, existe a possibilidade de que a prática não esteja totalmente de acordo com o que foi proposto, pode ser contraditória, apresentar dissonâncias ou consensos.

Jeruza Souza (1989) relata que procurou utilizar diversos recursos a fim de promover aulas mais participativas no ensino de Matemática; entre as técnicas adotadas, citou a exposição participada, em que buscou motivar os estudantes partindo de experiências vivenciadas em momentos anteriores e que envolvessem a realidade deles. Também apresentou os conteúdos instigando a participação ativa dos alunos, como exemplo de atividades nessa perspectiva cita a realização de listas de exercícios, onde os estudantes eram chamados para responderem as questões no quadro, também as respondiam oralmente ou no caderno. Tais colocações sinalizam para abordagens da Psicologia e também remetem aos conteúdos e experiências vivenciadas pelos discentes nas disciplinas pedagógicas direta e expressamente relacionadas à docência em Matemática.

Para além do que caracterizou o ensino tradicional, os registros do relatório de estágio indicam a presença de aspectos que caracterizaram o ensino intuitivo, ou seja, não havia um único método na prática efetiva de sala de aula. A respeito disso, Goodson (1995, p. 20) afirma que “se essas definições precedentes não puderem ser substituídas prontamente, nós retornaremos às ‘velhas polaridades’ (e a padrões de relacionamento e reprodução social)”. De forma semelhante, Chervel (1990) defende que em um processo de mudanças na configuração

das disciplinas, aspectos antigos de uma vulgata ou de um método de ensino podem constituir a prática efetiva em um contexto em que outros métodos surgem e disputam espaço com os antigos e podem vir a permanecer de forma concomitante ou serem substituídos.

Juanilza Santana (2023) também relata que desenvolveu atividades nessa vertente, vejamos:

[...] naquela época nem pincel a gente tinha, era giz mesmo. O que a gente poderia fazer para deixar a aula mais dinâmica era [...] a gente trabalhava muito com listas de exercícios, então a gente elaborava algumas listas com questões, formava grupos e aí esses meninos iam responder essas listas com o nosso auxílio e depois a gente iria assim, a gente fazia um sorteio, determinava algum critério e eles iam responder essas listas no quadro. Isso servia mais para que? Para motivar a aula, para não ficar só a gente falando o tempo todo, para ter essa participação mais efetiva deles nas aulas de Matemática.

A ênfase dada às listas de exercícios na prática das estudantes, durante o estágio, nos leva a perceber mais um dos indícios da pedagogia tecnicista, que segundo Fiorentini (1995), apresentava uma preocupação com o treino para alcançar o desenvolvimento de habilidades estritamente técnicas, cujas listas de exercícios apresentavam essa intencionalidade.

Hébrard (2007) afirma que o exercício é a oportunidade dada ao aluno para fazer tentativas de resoluções de problemas, demonstrar seus conhecimentos, suas dificuldades e aprendizagens. Desse modo, os exercícios também indicam a preocupação em proporcionar aos alunos um ensino ativo de Matemática, em proporcionar meios para que eles participassem no processo de ensino e aprendizagem. Tal postura ocorreu também nos estágios realizados pelas estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP) (Santos, 2018).

Importante mencionar que várias estudantes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências eram oriundas do Curso Normal, segundo pontua Macêdo (2023) e Barros (2023), inclusive, as discentes colaboradoras dessa pesquisa fizeram o Curso Normal, o que nos leva a pensar que tais práticas podem também estarem associadas a aprendizagens oriundas do período de formação nesse curso, já que foi um momento que marcou a trajetória profissional das estudantes, conforme enuncia Jacyra Landim (2023), que ao ser questionada sobre o estágio, realizado na FFPJ, informa que lembra-se mais do estágio que fez quando cursava o Curso Normal. Essa discente salienta a importância dada à necessidade de relacionar a Matemática com a vida, vejamos:

em Matemática a gente poderia começar com um fato cotidiano, um problema que trouxesse para a sala, que a gente ali poderia levar para a matemática, pra resolver. A gente começaria falando sobre alguma coisa e ali mostrar como a matemática estava no uso diário, no cotidiano da vida da gente.

Percebe-se, portanto, que a preocupação em relacionar o conhecimento matemático com as experiências de vida dos estudantes foi uma constante em todo o período do curso. Souza (1989) também sinaliza para essa perspectiva, apontada por Jacyra Landim (2023), ao indicar os objetivos educacionais, foram eles: orientar para a vida, auxiliar o homem para encontrar seu caminho, desenvolver o raciocínio, o senso crítico, sua personalidade. Enfim, ela concebe como responsabilidade da educação o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. E como a Matemática contribuiria nessa perspectiva? Pelos depoimentos coletados podemos inferir que esse conhecimento não deveria estar dissociado da vida prática e que as diferenças nos níveis de aprendizagens dos alunos deveriam ser levadas em consideração no momento do planejamento, bem como na avaliação (Landim, 2023; Gargano, 2023; Souza, 2023).

Identificamos também que o uso do quadro foi enfatizado por todas as estudantes entrevistadas, assim como pelos professores de Matemática, embora o objetivo fosse possibilitar a participação dos alunos em alguns momentos, o uso excessivo nos remete ao que aborda Fiorentini (1995) ao afirmar que na tendência formalista moderna, a relação professor-aluno continuou centrada no docente, o qual buscava expor e demonstrar rigorosamente tudo no quadro negro e o aluno, com exceções de algumas experiências, continuava em um papel passivo e reprodutor.

Considerações finais

As licenciaturas curtas emergiram em um contexto de necessidade de formar docentes para o ensino secundário, diante da carência de professores habilitados para atender a esse nível de ensino que se encontrava em crescimento, devido às aspirações sociais por maior escolaridade e à associação da escolarização com o desenvolvimento econômico do país, sob os princípios de racionalidade econômica, aumento da produtividade, retorno econômico, necessidade de aperfeiçoamento profissional para alavancar o desenvolvimento, entre outros apregoados pela Teoria do Capital Humano.

A Licenciatura Curta em Ciências de Jequié teve início em 1977, na Faculdade de Formação de Professores, durante o processo de expansão do nível superior no interior da Bahia. O estágio supervisionado na área de Matemática, desenvolvido nesse curso, se configurou como elemento que constituiu a cultura escolar da instituição em todo o período em estudo (1977 a 1988), a partir de três disciplinas (Metodologia e Prática do Ensino de

Matemática, Prática do Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Matemática), em virtude de várias mudanças curriculares, realizadas ao longo do período em estudo (1977 a 1988).

Os registros dos diários, bem como, os depoimentos sinalizam que as disciplinas destinadas ao desenvolvimento do estágio supervisionado em Matemática, buscavam abordar conteúdos voltados para o processo de planejamento, avaliação e realização da atividade prática de ensino. O Estágio supervisionado se constituía a partir de três etapas: observação, coparticipação e regência. Ele proporcionou a articulação entre conhecimentos concernentes à Didática, Psicologia, Matemática I, Matemática II, Matemática III, Estatística, entre outros considerados necessários à prática educativa. Essa etapa de formação materializou as aspirações em torno das proposições de integração de conhecimentos e de proporcionar atividades práticas aos futuros professores, propostas no Parecer n.º 4.873, de 1975.

O estágio no Curso de Licenciatura Curta em Ciências se constituiu, portanto, em um momento propício para articular teoria e prática, os saberes oriundos das disciplinas específicas de Matemática e os saberes advindos das disciplinas pedagógicas; em outras palavras, percebemos a presença dos *saberes a ensinar* e a *para ensinar*, na prática efetiva em sala de aula (Hofstetter; Schneuwly, 2017).

Mudanças em termos de reestruturações de disciplinas a serem ofertadas pelo curso, ao longo do período em estudo, apontam para a concepção de currículo, enquanto construção social de Goodson (1995); assim como, as modificações em torno das disciplinas destinadas ao estágio supervisionado sinalizam para características de aspectos das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), ambas as mudanças remetem para o que defende Chartier (2002) ao abordar sobre apropriações e práticas, no contexto de representações sociais.

Conclui-se que a prática realizada no Estágio Supervisionado se constituiu em uma etapa de fundamental importância na formação dos futuros professores polivalentes, formados na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, pois além de articular teoria e prática, saberes a ensinar e saberes para ensinar, possibilitou momentos de reflexões durante os processos avaliativos.

Referências

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)**. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Ana Angélica Leal Barbosa**: depoimento [15 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (57min e 38s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BARROS, Jorge. **Jorge Barros**: depoimento [26 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (127min e 06s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática**: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968). 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

BRASIL. Atos do Govêrno. Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sôbre o registro definitivo de professôres de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**. Ano LXXXV, n. 20, Seção 1, 1946.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n. 31 de 1964. Dispõe sôbre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação**: 1962-1978. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 30 de 11 de julho de 1974. Fixa o mínimo de conteúdos e duração a observar na organização do Curso de Licenciatura Curta em Ciências. In: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação**: 1962-1978. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

CURI, Edda. **Formação de Professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 27 jun. 2025.

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896 – 1968)**. 2002. 320f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRA, Joubert Lima. **Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 1-38, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960**. 2017. 111 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GARGANO, Maria Telma de Souza. **Maria Telma de Souza Gargano: depoimento** [05 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (63min e 54s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação** [versão prévia], 2001. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro du-Edu-Bra.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro%20du-Edu-Bra.pdf). Acesso em: 05 maio 2022.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática geral**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita Educação. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, pp. 11- 19, 2007.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LANDIM, Jacyra Assis Britto. **Jacyra Assis Britto Landim: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (69min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44.

LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cassia. Profissionalização do professor que ensina matemática nos diferentes níveis de formação na Bahia-Brasil: breve panorama histórico. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, n. 3, p. 116-126, 2017. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/179>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MACÊDO, Rui. **Rui Macêdo: depoimento** [06 jun. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (165min e 61s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MENDONÇA, Adelaide Reis. Uma experiência desenvolvida por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na disciplina Metodologia do Ensino da matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1., 1987, *Anais [...]*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987. Não paginado.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento**: depoimento [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In: NÓVOA, Antonio. (org.) Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-33.

PAIS, Luiz Carlos. Relato de algumas experiências na Prática de Ensino de Matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1., 1987. *Anais [...]*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987. Não paginado.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano.” *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 185-191, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

PEREIRA, Marcelo Dias; PIETROPAOLO, Ruy César. Uma análise das normatizações nacionais do século 20 para os cursos de formação inicial de professores de matemática da educação básica. *Research, Society and Development*, v. 1, n. 1, p. 63-87, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658988005/html/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, Juanilza Aparecida Rodrigues. **Juanilza Aparecida Rodrigues Santana**: depoimento [06 fev. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (85min e 21s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656-675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. O ensino de Matemática no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié (1977-1988). *Revista de História da Educação Matemática*, [S. l.], v. 10, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/652>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Jeruza Maria Novaes Souza**: depoimento [14 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (123min

e 25s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Relatório das atividades de estágio supervisionado de Ciências e Matemática do 1º grau.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1989.

UESB/FFPJ. BAHIA, Rita de Cassia Medeiros. **Diário de classe da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática no 1º grau. 1979.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1979. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. BARBOSA, Ana Angélica Leal. **Diário de classe da disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau. 1983.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1983. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. MACÊDO, Rui. **Diário de classe da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática no 1º grau. 1980.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1980. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. REIS, Edson Cardoso. **Diário de classe da disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau. 1986.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1986. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. SANTOS, Maria das Graças. **Diário de classe da disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau. 1984.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1984. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

UESB/FFPJ. SANTOS, Maria das Graças. **Diário de classe da disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau. 1985.** Licenciatura Curta em Ciências, I semestre. Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Jequié, 1985. UESB: Secretaria Setorial de Cursos, Campus Jequié, 2023.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos: culturas escolares e reformas. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Mangualde: Pedago, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresenta resultados de uma pesquisa histórica que analisou a formação pedagógica, para a docência em Matemática, ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências, ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ), no período de 1977 a 1988, o qual corresponde ao ano em que se deu início às atividades do citado curso e ao ano em que foram reconhecidas as Habilitações em Química e Biologia, licenciaturas plenas implantadas desde 1982 na Licenciatura Curta em Ciências, conforme previa a Resolução n.º 30 de 1974. Portanto, o recorte temporal inclui desde a existência da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié até o processo de transição que conduziu ao reconhecimento das licenciaturas plenas.

O supracitado curso foi implantado em um contexto de expansão do ensino superior no interior do estado da Bahia, que se deu por intermédio de Faculdades de Formação de Professores (FFP), instaladas em cidades consideradas polos de desenvolvimento, entre as quais esteve Jequié, em virtude de sua localização geográfica, desenvolvimento econômico, investimento em infraestrutura, crescimento populacional e avanço educacional.

As licenciaturas curtas foram estabelecidas legalmente na década de 1960, em virtude da necessidade de formar professores para atenderem à demanda de docentes para o ensino secundário que se encontrava em expansão, em decorrência das mudanças oriundas da conjuntura de desenvolvimento econômico, tecnológico, industrial e científico, que requeria do público discente desse nível de escolarização um melhor preparo no âmbito da Matemática e das Ciências.

Inicialmente, na década de 1960, as licenciaturas curtas em Ciências destinavam-se a formar o professor polivalente para o nível ginásial. Mas, com a promulgação da Lei n.º 5.692 de 1971, passou a responsabilizar-se pela formação de professores polivalentes para o ensino de 1º grau, o qual abrangia para além das séries do ginásio, o antigo nível primário. Essa lei e a Lei n.º 5.540 de 1968 (Lei da Reforma Universitária) contribuíram para a consolidação dos citados cursos como permanentes, os quais foram pensados, a princípio, como cursos emergenciais.

As licenciaturas curtas em Ciências foram bastante criticadas. Entre os argumentos utilizados nessa perspectiva, podemos citar: currículo deficitário, insatisfatório e sem integração entre as disciplinas, cursos aligeirados com professores sem qualificação adequada,

estrutura inadequada, distanciamento entre teoria e prática e entre o que se aprendia no curso e o que se ensinava nas escolas (Chapani, 2012; Oliveira, 1983).

As fontes da pesquisa que fundamentaram a escrita desta tese indicam que no âmbito da formação pedagógica, para a docência em Matemática, a Licenciatura Curta em Ciências de Jequié atendia ao que estava proposto na legislação em vigor, além de preservar a oferta de disciplinas que foram previstas em resoluções anteriores e extrapolar a carga horária mínima estabelecida para essa finalidade. A formação pedagógica para a docência em Matemática, ofertada nesse curso, não ficava aquém do que era previsto como mínimo em cursos de licenciaturas plenas em matemática, considerando o contexto e o período em estudo.

No que diz respeito ao que apontam alguns estudos sobre modelos de formação de professores, adotados em diferentes momentos históricos, as fontes indicaram que para além do que determina o paradigma da racionalidade técnica, o curso em questão apresentou elementos que caracterizaram também o paradigma da racionalidade prática e racionalidade crítica. Quanto às tendências pedagógicas presentes no ensino das disciplinas, o citado curso não apresentou apenas elementos que caracterizam a tendência pedagógica tecnicista, mas, sim um misto de elementos que configuram outras tendências. Não podemos, portanto, enclausurar a formação proporcionada na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié em um modelo ou tendência específica.

Esta tese, além de apontar, com base nas fontes, elementos que indicam características da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié que contradizem o que apontam outros estudos realizados em torno de cursos de licenciaturas curtas; também, contribui no sentido de construir e preservar a memória educacional de Jequié; e pode proporcionar reflexões em torno da formação docente ofertada na contemporaneidade, bem como, possibilitar aprendizagens a partir das problematizações e análises realizadas com base nesta tese.

Vidal (2014), ao buscar responder ao questionamento sobre quais as contribuições dos estudos de natureza histórica sobre o ensino de leitura e escrita, nos dias atuais, salienta que, embora o passado não conceda ao presente uma fórmula ou uma lição a ser recuperada e utilizada como modelo para resolução de problemas na atualidade, ele nos desperta para a multiplicidade de possibilidades de interpretações dos textos e práticas subsidiadas que revelam consensos, desvios e insubserviência em contextos marcados por relações sociais e de poder.

Além disso, segundo a supracitada autora (2014), estudos históricos nos permitem conhecer a diversidade do que foi feito, o que pode ampliar nosso repertório de práticas;

instigam o interesse e o respeito às diferenças contrastadas; “Evidenciam o hoje como fruto das ações dos sujeitos nas diversas injunções a que estão submetidos. Mas destacam também que há sempre oportunidade para a criatividade e a invenção humanas” (Vidal, 2014, p. 13) e, também, podem nos induzir a analisar cuidadosamente os sentidos que damos ao mundo e os significados que têm as experiências do passado e atuais.

A principal contribuição da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié para essa cidade e região foi a formação de professores habilitados, em nível superior, para o ensino de Ciências e Matemática no ensino de 1º grau, em um contexto de expansão desse nível de escolarização. Essa licenciatura representou, também, uma oportunidade de ingresso no ensino superior, para estudantes da região, inclusive para os oriundos das classes menos favorecidas, que encontravam dificuldades econômicas para custear seus estudos na capital ou em outras cidades que já possuíam FFP.

A partir de uma análise sobre o currículo do curso, percebeu-se que ele se configurou – ao longo do período em estudo (1977-1988) – por um processo de modificações; houve alterações, em termos de destinação de carga horária e designação das disciplinas de conteúdos específicos de Matemática, como também, com relação à nomenclatura e objetivos de disciplinas pedagógicas diretamente relacionadas à docência em Matemática; mudanças na carga horária de disciplinas pedagógicas indiretamente relacionadas à essa especificidade; e supressão e inclusão de novas disciplinas pedagógicas no contexto de abertura democrática do país. Segundo os professores depoentes, essas modificações ocorreram diante da necessidade de implantar as Habilitações em Química e Biologia.

No entanto, para além desse aspecto, impõem-se outro questionamento: em que medida essas alterações também teriam resultado de apropriações diferenciadas sobre o que estava proposto na lei? Conjecturamos que sim, uma vez que as fontes indicaram que o currículo do curso em questão se configurou a partir de disciplinas que foram estabelecidas no Parecer n.º 4.873, de 1975, mas, também apresentou disciplinas de resoluções anteriores, como foi o caso da oferta de Didática, prevista na Resolução n.º 09 de 1969.

Além disso, tais constatações revelam a configuração do currículo enquanto construção social resultante de conflitos, tensões, consensos e dissensos em relação ao que foi proposto, conforme defende Goodson (1995); também, indicam elementos que configuraram o processo de constituição das disciplinas escolares ao longo do período em estudo, segundo Chervel (1990), e da cultura escolar da FFPJ, segundo Viñao Frago (2007).

Uma comparação entre as disciplinas ofertadas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e as que foram ministradas nos cursos normais do Ginásio de Jequié (Silva, 2019) e do Instituto de Educação Régis Pacheco (Santos, 2018), ambos implantados nesta cidade, aponta para um processo de secundarização do ensino superior desse curso, conforme afirmam Chervel (1990) e Hébrard (2007).

Para os supracitados autores, a secundarização acontece quando modelos pedagógicos adotados no ensino secundário é adotado no ensino superior, como por exemplo, Hébrard (2007) cita a utilização dos exercícios, característicos do secundário, no ensino superior como indício dessa secundarização; Chervel (1990), por sua vez, apresenta a preocupação dos professores do ensino superior com o processo de adaptação e transformação dos conteúdos a fim de torná-los compreensíveis aos estudantes como característica do ensino secundário.

Esses elementos apontados por Hébrard (2007) e Chervel (1990), também estiveram presentes no ensino de disciplinas de conteúdos específicos de matemática e de disciplinas pedagógicas, ministradas na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Nessa perspectiva, vale frisar que as fontes (depoimentos e diários de classe) apontaram para a utilização de exercícios e microaulas nas disciplinas; além disso, os depoimentos, também, indicaram uma mudança de postura de um professor de matemática, no intuito de favorecer a aprendizagem dos estudantes, que expressaram ter dificuldades para assimilar os conteúdos, considerando a forma de abordagem desse docente.

O conjunto de disciplinas que configuraram o Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, apresentava algumas disciplinas específicas em Matemática, cuja abordagem dos conteúdos se assemelhava ao ensino superior, com indícios de uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e de proporcionar formação pedagógica a eles; e disciplinas de Fundamentos e Prática pedagógica (Psicologia I, Psicologia II, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de Matemática, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática, Prática do Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Matemática) que indicaram uma relação estreita com os processos de escolarização, apresentando similaridades com o que era fornecido em Cursos Normais e nexos com o que propuseram as Resoluções n.º 09 de 1969 e Parecer n.º 4.873 de 1975, documentos que buscaram normatizar o mínimo de formação pedagógica, ofertada nas licenciaturas.

Salientamos que a Instrumentação para o Ensino se constituiu em um diferencial proposto no Parecer 4.873, de 1975, e tinha como objetivo principal proporcionar uma

integração entre os saberes, no processo de formação dos professores polivalentes do Ensino de 1º grau; sua aplicação deveria ocorrer de forma concomitante, envolvendo todas as disciplinas ao longo do curso.

A proposta de inserir a Instrumentação para o Ensino no currículo foi interpretada de forma diferenciada na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié e não se consolidou conforme o previsto no citado parecer. Entretanto, interpretamos que trouxe contribuições significativas para a formação dos estudantes, considerando a perspectiva apontada nesse documento, pois possibilitou-lhes uma oportunidade de uma integração científico-didática, integrar saberes a ensinar e saberes para ensinar, o que se constituía como de fundamental importância, tendo em vista a proposta de formar o professor polivalente, o qual deveria atuar numa perspectiva de ensino interdisciplinar.

O curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié ofertou, no período de 1977 a 1979, a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e, a Metodologia do Ensino de Ciências, no período de 1980 a 1983. A primeira destinou-se à preparação e realização do estágio supervisionado. Quanto à segunda, embora não tenha sido designada como Metodologia do Ensino da Matemática, ela agregou características semelhantes da Didática Especial da Matemática, ofertada na Faculdade de Filosofia da Bahia e da Metodologia do Ensino de Matemática, ofertada em licenciaturas de Matemática; destinou-se a promover a articulação entre teoria e prática, integrar saberes a ensinar e saberes para ensinar e a preparar os estudantes para a prática efetiva em sala de aula.

A pesquisa apontou indícios de formação pedagógica, ofertada a partir de disciplinas de conteúdos específicos de Matemática. Nesse sentido, o relatório de estágio de uma das discentes do curso, apresenta, especialmente, a utilização de alguns conteúdos estatísticos, ministrados na disciplina Estatística e Probabilidade. Esses conteúdos tinham a finalidade de proporcionar aos futuros professores conhecimentos que os possibilitassem mensurar, estatisticamente, os resultados alcançados no ensino. Além disso, os depoimentos e diários de classe apontaram a realização de seminários na disciplina Matemática III, com o objetivo de possibilitar aos futuros professores um espaço para o exercício da docência de Matemática e de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O referido curso também indicou que a relação entre teoria e prática, com possibilidades para uma reflexão sobre o fazer docente foi possível por intermédio das disciplinas diretamente relacionadas à docência em Matemática; apontou que o Estágio Supervisionado mobilizou saberes a ensinar, oriundos das disciplinas de conteúdos específicos de Matemática, e saberes

para ensinar, ministrados nas disciplinas da área de Educação (Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau), além dos que foram abordados em disciplinas pedagógicas diretamente relacionadas à docência em Matemática.

O curso em questão também ofertou outras disciplinas de formação geral, que interpretamos que podem ter contribuído com a formação pedagógica (Evolução da Educação Brasileira, Cultura Brasileira, Estudo de Problemas Brasileiros, Introdução à Filosofia, Metodologia Científica). Entretanto, é importante destacar, que não encontramos indícios de que os conteúdos abordados em tais disciplinas tenham sido relacionados especificamente à docência em Matemática.

Ressaltamos que algumas das disciplinas pedagógicas do curso em questão já vinham sendo ofertadas em licenciaturas, no Curso de Didática da Faculdade de Filosofia da Bahia, ou seja, essas disciplinas já tinham se consolidado no ensino superior. Entretanto ao analisarmos a legislação voltada para a formação pedagógica em licenciaturas, na década de 1970, verifica-se uma nova perspectiva para essa formação, a pretensão de formar professores polivalentes, o que exigia, portanto, uma abordagem do conhecimento de forma integrada.

Essa perspectiva, expressa na legislação, indica uma tentativa de aproximar o modelo de formação ofertada nas licenciaturas curtas com as finalidades do ensino de 1º grau, que consistia em proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, p. 1). Sendo assim, podemos inferir que o curso foi composto por disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas, que se encontravam em processo de transformação, conforme indica o processo de constituição das disciplinas escolares, ao longo da história, segundo Chervel (1990).

A partir das considerações de Chervel (1990) entendemos que curso em questão ofertava disciplinas acadêmicas e “disciplinas escolares em processo de reconfiguração¹³⁵”, por considerar que as proposições legais (resoluções voltadas para a formação a ser ofertada nesses cursos)¹³⁶ buscaram propor uma nova forma de ensinar tendo em vista os ideais para o papel a

¹³⁵ A análise das fontes indicou que algumas disciplinas do Curso Normal passaram a compor o conjunto de disciplinas da Licenciatura Curta em Ciências.

¹³⁶ A Resolução n.º 30, de 1974, foi estabelecida para normatizar o currículo comum das licenciaturas curtas em Ciências, com o propósito de proporcionar o mínimo de conhecimentos específicos, considerando a área de atuação dos futuros professores formados (Brasil, 1974). A Indicação n.º 68, de 1975, e o Parecer n.º 4.873, de 1975,

ser desempenhado pelo professor polivalente, bem como o conjunto de disciplinas que constituíam o histórico escolar dos estudantes era novo, quando comparado a outros cursos de nível superior, e apresentava nexos entre o que se ensinava em cursos superiores de matemática e também em cursos normais (Bertani, 2011; Joubert, 2017; Santos, 2018; Silva, 2019).

Como exemplo dessa relação, Ferreira e Santos (2012) afirmam que a Metodologia do Ensino de Matemática nasceu a partir da relação entre as escolas normais e a constituição dos primeiros cursos superiores de formação docente, no Brasil; apontam, inclusive, que professores do ensino secundário foram designados para o ensino de disciplinas pedagógicas em universidades.

propuseram uma formação pedagógica numa perspectiva de integração do conhecimento. (Brasil, 1975a; Brasil, 1975b).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Licenciaturas curtas no contexto econômico brasileiro: algumas considerações

A preocupação do Estado em investir em formação docente, ao longo da história, esteve intimamente relacionada aos propósitos econômicos e políticos, como também foi resultante de demandas sociais, anunciadas, muitas vezes, por intermédio de movimentos sociais. Desse modo, uma compreensão sobre as intencionalidades das reformas educativas perpassa pelo entendimento em torno dos propósitos políticos, econômicos e ideológicos.

Romanelli (1986) explica que a implantação do sistema econômico e industrial capitalista tem sua gênese em conflitos que aconteceram na década de 1920 – ocasionados, especialmente, pelo descontentamento com a política de café com leite,¹³⁷ queda da exportação do café, em decorrência da crise da Bolsa de valores de Nova Iorque – cujo ápice se deu na Revolução de 1930, quando diante da tensão ocasionada pela disputa à presidência entre Júlio Prestes¹³⁸ e Getúlio Vargas,¹³⁹ bem como de acusações de fraude eleitoral e do assassinato de João Pessoa, vice de Vargas, ocorreu um movimento revolucionário, apoiado pelo exército, que impediu a posse de Júlio Prestes e deu início a um governo provisório, sob o comando de Getúlio Vargas. A partir daí iniciou-se a Era Vargas (1930-1945), um período de quinze anos governado por Getúlio Vargas, em que se buscou romper com o sistema oligárquico-rural e

¹³⁷ No período de 1889 a 1930, conhecido como época da República velha, predominou, no Brasil, o modelo político oligárquico em que os grandes proprietários rurais exerciam o poder político, por intermédio do controle dos partidos e dos resultados das eleições municipais e estaduais, fazendo eleger seus candidatos e prevalecer seus interesses. Nesse período foi firmado um acordo entre as elites de São Paulo e Minas Gerais para revezarem, entre eles, o governo federal. Esse acordo foi quebrado por Washington Luís, em 1929, quando indicou o candidato Júlio Prestes, governador de São Paulo, quando o poder deveria ser assumido por um político de Minas Gerais, considerando as normas do acordo firmado (Pomar, 1936).

¹³⁸ Júlio Prestes nasceu em 1882 e faleceu em 1946. Nasceu em Itapetininga, São Paulo, tornou-se advogado e um político de destaque durante o período da República velha. O impedimento de sua posse ao cargo de presidente da república, em 1930, por intermédio de um movimento revolucionário, marcou o final dessa fase da república. Júlio Prestes foi exilado em Portugal e retornou ao Brasil, após a promulgação da constituição de 1934. Em 1945, retornou ao cenário político como representante da União Democrática Nacional (UDN), fazendo oposição à ditadura militar. Disponível em: https://www.ebiografia.com/julio_prestes/. Acesso em: 02 jul. 2025.

¹³⁹ Getúlio Vargas nasceu em 1883, na cidade São Borja, Rio Grande do Sul, em uma família de estancieiros, no período em que as fronteiras entre o Brasil com o Uruguai e a Argentina eram ocupadas por clãs familiares, com a intencionalidade de impedir invasões. Getúlio ingressou em cargo político como deputado estadual e configurou-se como personalidade central da política brasileira, no período de 1930 a 1954, período em que assumiu a presidência em três momentos distintos Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945) (Pomar, 2008). Posteriormente, o período de 1951 a 1954, em que Getúlio Vargas esteve na presidência, foi denominado como república populista, pelo fato de que os líderes buscaram conquistar o apoio popular, mediante seus discursos nacionalistas e concessão de direitos sociais (Fausto, 1995).

empreender uma série de reformas econômicas, políticas e sociais com perspectiva de modernização conservadora, caracterizada pelo populismo, centralização de poder e autoritarismo político (Romanelli, 1986; Pomar, 2008).

Segundo Germano (2000), a participação das forças armadas, especialmente do exército, tornou-se significativa em alguns acontecimentos marcantes como: abolição da escravatura, em 1888; proclamação da república, em 1889; fim da república oligárquica, em 1930; implantação da ditadura de Vargas, em 1937; deposição de Vargas, em 1945, inclusive no episódio que o levou ao suicídio; golpe do Estado de 1964. Segundo esse autor, desde o período imperial ao período da Ditadura militar, o exército passou de posição desprivilegiada e de marginalização a um posicionamento privilegiado e de exercício de poder; também apresentou, inicialmente, uma postura revolucionária, entre 1888 e 1891; e, posteriormente, revelou um caráter conservador, abandonou o posicionamento reformista e desempenhou um papel decisivo na armação do golpe do estado novo. Germano (2000) também afirma que foi a partir do Estado novo que o exército passou a influir na educação brasileira.

Campos e Dolhnikoff (2001, p. 251) afirmam que “a década de 1930 foi marcada pela crise econômica mundial, que eclodiu em 1929 com a quebra da Bolsa de Nova York, e pela desintegração dos antigos sistemas de poder”. Essa crise afetou o sistema capitalista, ao passo que desencadeou entre os países uma espécie de guerra de mercado, onde cada um buscava adotar políticas voltadas para a proteção e conquista de mercado, evidentemente nacionalistas.

Romanelli (1986, p. 193) ainda assinala que “durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria”. Essa estabilidade se deu, especialmente, pelo fato de que, por um lado, o Estado assumia responsabilidades no processo de expansão da industrialização, buscando garantir as condições mínimas em termos de infraestrutura e de indústria básica, no intuito de atender os interesses do empresariado; por outro lado, o governo buscava também conter os movimentos trabalhistas a partir de uma intervenção nas relações entre operários e empresários, garantindo à classe trabalhadora alguns direitos trabalhistas (Romanelli, 1986; Pomar, 2008). Entretanto, a penetração mais intensa do capital estrangeiro não coincidiu com os ideais populistas do governo Vargas e, assim, acabou fragilizando o equilíbrio existente, em decorrência da perda de apoio da classe empresarial e das Forças Armadas.

De acordo com Campos e Dolhnikoff (2001), a entrada do Brasil na guerra contra o fascismo e o nazismo acabou fortalecendo os movimentos que se opunham à ditadura de

Vargas, ao ponto de tornar-se possível uma reforma do regime, que vigorou até 1945. Após a queda do Estado novo¹⁴⁰, o período que sucedeu a Era Vargas e antecedeu o período da Ditadura militar ficou conhecido como democracia populista, por preservar o populismo como estratégia para mediar o jogo político, entre outros elementos que caracterizaram o Estado novo; essa fase da república foi marcada por muita instabilidade, que se evidencia na impossibilidade de muitos presidentes concluírem seus mandatos¹⁴¹ (Campos; Dolhnikoff, 2001).

Guiraldelli (2001) afirma que essa fase da república, intitulada como democracia populista, foi marcada pelo nacionalismo desenvolvimentista, ou seja, o governo se fundamentou nos ideais de promoção do desenvolvimento econômico, com base na indústria, e defesa da intervenção estatal para o desenvolvimento nacional; dava-se ênfase a industrialização, à valorização da soberania nacional, à produção interna com a adoção de substituição de importações. Nessa conjuntura, a política educacional, concebida enquanto política social, esteve associada à ideia de que “o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição de educação para as ‘classes populares’” (Guiraldelli, 2001, p. 95).

De acordo com Guiraldelli (2001), apesar de Getúlio Vargas levantar uma bandeira em prol da escolarização das massas, em seu governo do período pós-Dutra, o crescimento do quantitativo de matrículas, no nível primário, e da taxa de alfabetização foi muito baixo e o índice de alunos que conseguiam chegar ao quarto ano e concluírem esse nível de ensino era de apenas 17% e 3%, respectivamente. O investimento se deu melhor no ensino superior. Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), a ênfase se deu na escolarização do nível primário e secundário, visando a profissionalização para a indústria, enquanto à universidade ficou reservada aos intelectuais; o investimento em educação entre 1957 e 1959 quase quadruplicaram, mas não houve uma mitigação do problema do analfabetismo.

Romanelli (1986) afirma que o governo de Kubitschek (1956-1961) alargou o distanciamento entre o modelo político vigente e a dinâmica da expansão econômica, ao adotar uma política de massas e acelerar a expansão industrial, a partir da abertura para o capital estrangeiro. Essa postura, entre outros acontecimentos do período da democracia populista, levou a uma intensificação da polarização entre os grupos de direita e esquerda frente as

¹⁴⁰ Designação do período do governo Vargas que corresponde aos anos de 1937 a 1945. (Pomar, 2008).

¹⁴¹ Durante este período de democracia populista estiveram no poder: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) Getúlio Vargas (1951-1954). Após o suicídio de Vargas, Café Filho e Nereu Ramos completaram seu mandato (1954-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961), João Goulart (1961-1964). (Fausto, 1995).

contradições de interesses e ideais. As tensões alcançaram seu ápice, em 1964, culminando em mais um golpe, que instalou um longo período de repressão e autoritarismo (1964-1985), conhecido como Ditadura militar¹⁴² (Campos; Dolhnikoff, 2001; Fausto, 1995).

De acordo com Germano (2000), as tensões e conflitos entre capital e trabalho se acentuaram no contexto da década de 1960. Nesse cenário de crise econômica e política houve maior participação política de trabalhadores, professores, estudantes e militares subalternos; por intermédio de mobilizações e greves exigiam uma reforma de base, a fim de alcançarem alguns direitos, entre os quais o acesso a níveis mais elevados da educação. Entre os movimentos que precederam o golpe de 1964, Germano (2000, p. 51) destaca: “Marchas da família com Deus pela liberdade, as articulações golpistas da oligarquia latifundiária e do patronato e a frenética campanha anti-reforma agrária da Igreja Católica”.

Segundo Fausto (1995), no período que compreendeu o Regime militar (1964-1985), os grupos compostos por estudantes, camponeses e classe operária perderam força, os sindicatos sofreram diversas represálias, no entanto, foram resistentes; quanto à classe dominante, esta foi beneficiada, mas não participou da política econômica do país. Durante esse período, o Estado continuou regulando as atividades econômicas, porém com uma variação entre os governos, houve uma forte presença dos empréstimos externos e o estímulo da inserção do capital estrangeiro na economia (Fausto, 1995).

Romanelli (1986), com base em Furtado, divide o período da ditadura militar em duas fases, uma que se inicia em 1964 e caracteriza um momento de estabilização e recuperação econômica, e, outra, com início em torno de 1967/1968 em diante, a qual representa uma retomada da expansão econômica, a partir do desenvolvimento industrial. Guiraldelli (2001) e Romanelli (1986) destacam que no contexto educacional, que compreende o período da Ditadura militar, especialmente a década de 1960, o currículo escolar, em todos os níveis de ensino, sofreu influências de organismos externos.

As mudanças, no contexto educacional, não se consolidaram apenas em virtude de episódios internos, acontecimentos em âmbito mundial também influenciaram nas reformas educacionais. Nesse sentido, Freire (2009) e Martins (2022) salientam que após a Segunda

¹⁴² Segundo Fausto (1930), no período que compreendeu o Regime militar, os grupos compostos por estudantes, camponeses e classe operária perderam força, os sindicatos sofreram diversas represálias, no entanto, foram resistentes; quanto à classe dominante, esta foi beneficiada, mas não participou da política econômica do país. Durante esse período, o Estado continuou regulando as atividades econômicas, porém com uma variação entre os governos, houve uma forte presença dos empréstimos externos e o estímulo da inserção do capital estrangeiro na economia (Fausto, 1930).

Guerra Mundial, o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial constatado, especialmente, pelo lançamento do Sputnik, em 1957, provocou uma mobilização em prol de mudanças no currículo escolar em diversos países, entre eles os Estados Unidos, e, conseqüentemente, no currículo brasileiro por influência desse país, por intermédio dos acordos MEC/USAID¹⁴³.

Tais mudanças impactaram o mundo do trabalho, o qual passou a exigir maior qualificação dos trabalhadores para atenderem às novas demandas decorrentes dos avanços tecnológicos; assim, coube à educação escolar reavaliar seus métodos e concepções de ensino e aprendizagem para fornecer um ensino mais avançado na área de Física, Química, Biologia e Matemática, o que repercutiu na necessidade de proporcionar formação adequada para os professores, a fim de garantir a qualidade que se desejava (Freire, 2017; Martins 2022; Meira, 2016).

Nesse contexto, especificamente no que se refere ao ensino de Matemática, foram implementadas mudanças associadas ao Movimento da Matemática Moderna, as quais receberam críticas desde os primeiros momentos de sua adoção. Essa conjuntura também favoreceu a emergência da Educação Matemática, enquanto campo de estudos que investiga aspectos relacionados às concepções pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, no intuito de compreender quais fatores contribuem e interferem nesse processo, tendo em vista a possibilidade de promover um ensino mais inclusivo e de melhor qualidade (Freire, 2017; Martins 2022; Meira, 2016).

No Brasil, a pretensão em proporcionar uma formação institucionalizada para o exercício da docência se deu, primeiramente, para o nível primário, e se materializou por intermédio dos Cursos Normais. A criação das faculdades de filosofia, na década de 1930, representaram o marco inicial no processo de formação específica de professores para o ensino secundário. Contudo, a expansão de cursos de nível superior com essa finalidade se deu a partir

¹⁴³ Segundo Romanelli (1986), ao longo da década de 1960, foram firmados vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, nos quais essa agência adotava uma estratégia para doutrinar e treinar órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, para que os dirigentes, órgãos e instituições educacionais aderissem aos seus propósitos. Segundo a citada autora, fundamentada em Hilliard, a eficácia dessa Agência esteve diretamente relacionada à fragmentação dos estudos e da organização de um esquema de influência capaz de operar permanentemente, por intermédio de programas que desencadeariam outros. Entre os objetivos propostos estavam: condicionar os recursos aplicados à produtividade do sistema escolar; melhorar conteúdos, métodos e técnicas de ensino; atuar diretamente sobre as instituições escolares, a fim de garantir que elas contribuíssem eficazmente para o desenvolvimento; investir na comunicação de massas, no intuito de melhorar o acesso à informação no âmbito da educação extraescolar; fortalecer o ensino superior no intuito de promover o desenvolvimento.

da década de 1960, com a criação de Cursos de Licenciaturas Curtas – ofertados, principalmente, por faculdades particulares – pensados para atender a necessidade de proporcionar formação para professores do ensino ginásial em conciliação com os princípios da racionalidade econômica, da Teoria do Capital Humano, e da Pedagogia tecnicista¹⁴⁴, abraçados no contexto da Ditadura militar. (Ferreira, 1983; Libâneo, 1992; Martins 2022; Santos; Lando, 2023).

De acordo com Viana e Lima (2010), a Teoria do Capital Humano tem sua gênese na década de 1950, a partir dos estudos de Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964), os quais evidenciaram a contribuição do capital humano, além da oriunda do capital físico e natural, para o desenvolvimento econômico. Essa teoria defende que a escolaridade, cursos de qualificação e aperfeiçoamento, palestras, treinamentos, entre outros investimentos no âmbito da formação educacional e profissional, bem como na saúde dos trabalhadores, geram acréscimos à produtividade individual e coletiva, constituindo-se como capital humano.

Segundo os supracitados autores, essa contribuição se daria por considerar alguns fatores, como o fato de que a educação, além de elevar os salários das pessoas e promover maior consciência crítica sobre questões políticas, éticas, moral e social, contribuem com o desenvolvimento econômico, a partir do “aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades para o mercado de trabalho, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva” (Viana; Lima, 2010, p. 139). Além das contribuições da escolarização com o desenvolvimento econômico, os autores sinalizam sua relevância para a promoção de maior equidade e justiça social.

Paiva (2001) afirma que o conceito de capital humano ressurgiu, na década de 1980, com a mesma configuração da década de 1950 e foi largamente disseminado no Brasil, na década de 1960, com fundamentação em obras de Theodore Shultz (1962). Nessa conjuntura, a escolarização, em seus diversos níveis, ganhou relevância e passou a ser considerada motor propulsor do desenvolvimento econômico e essencial para atingir os propósitos dos planos de

¹⁴⁴ Segundo Guiraldelli (2001) esse nome foi utilizado por Saviani para designar a pedagogia oficial da Ditadura Militar. Libâneo (1992) afirma que a Pedagogia tecnicista concebe o ensino como um processo de condicionamento e a aprendizagem baseia-se em desempenho, a relação professor-aluno é estruturada e objetiva, o professor administra as condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção da matéria e cabe ao aluno fixar o máximo possível das informações. A racionalidade econômica é um princípio fundamental dessa pedagogia, pois busca atrelar economicidade a lucratividade, assim, busca atingir seus objetivos com o mínimo de custos, ou seja, o investimento em educação se baseia na relação custo-benefício.

desenvolvimento social. Essa Teoria do capital humano influenciou tanto países capitalistas como socialistas, ao passo que ficou perceptível um entrelaçamento entre as metodologias adotadas por ambos os sistemas políticos, pois

Métodos tipicamente capitalistas, como o da demanda social ou da análise custo-benefício, passaram a ser usados junto com diagnósticos que pretendiam identificar não só a disponibilidade de força de trabalho qualificada, mas a demanda futura da economia, e projetaram as características do sistema de educação e seu output, de modo a poder propor modificações capazes de oferecer qualificação necessária no tempo devido. Para tanto, o *man-power approach*, método gerado nas economias socialistas, pareceu bastante adequado e não foram poucas as tentativas de combiná-lo aos demais, levados a cabo nos anos 60 e 70 em diversos países capitalistas. (Paiva, 2001, p. 186).

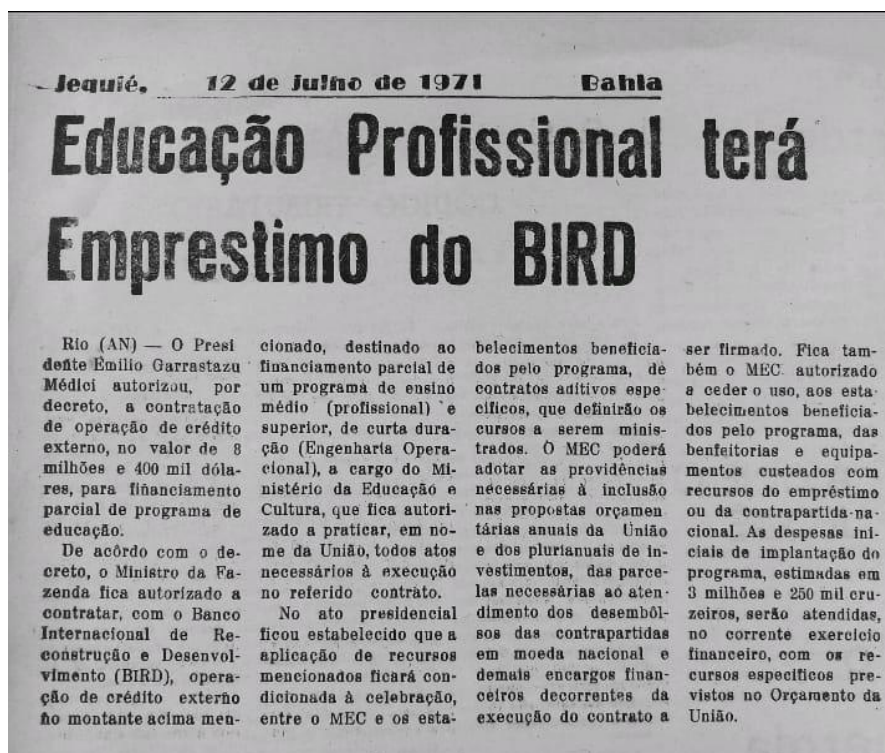
Esse método *Manpower approach*, no sistema capitalista, buscou utilizar a educação para atender às demandas do mercado de trabalho, com fundamento no princípio da racionalidade econômica, característico da Pedagogia tecnicista. Sendo assim, no Brasil, as proposições contidas na Indicação s/n de 1964 – de Newton Sucupira – e no Parecer n.º 81 de 1965, de formar professores polivalentes para o ensino de Ciências (Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas e elementos de Biologia), em um curso de nível superior com um menor período de tempo, achou terreno fértil para se consolidar como política pública de formação docente e, embora, a princípio, a Licenciatura Curta em Ciências tenha sido pensada como medida de emergência, se propagou por todo o país e perdurou por muitos anos, devido a economicidade que garantia, em conformidade ao que defendia a Teoria do Capital Humano (Brasil, 1964; Brasil, 1965; Ferreira, 1983).

Segundo Viana e Lima (2010), o capital humano, com base na perspectiva de Schultz (1973), é mensurado qualitativamente, a partir de cinco categorias: “recursos relativos à saúde e serviços; treinamento realizado no local do emprego; educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; programas de estudos para os adultos; migração de indivíduos e de família” (Viana; Lima, 2010, p. 140). E quantitativamente a partir da medida de custos e investimentos na educação, quantidade de anos escolares completos que as pessoas concluem, quantidade de estudantes que ingressam e concluem os estudos em diferentes níveis escolares. Os autores ainda salientam que, a curto prazo, a educação é considerada consumo, devido aos gastos para promovê-la; a longo prazo, é concebida como investimento, por possibilitar a elevação dos salários dos estudantes, o que repercute no crescimento econômico.

Para atender aos pressupostos dessa teoria, como mencionado anteriormente, o Brasil buscou auxílio financeiro estrangeiro. Assim, na década de 1960 foram feitos diversos

acordos, os quais ficaram conhecidos como Acordos MEC/USAID. A educação brasileira passou a ser financiada por bancos do exterior, como o Banco Mundial, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conforme demonstra a matéria a seguir.

Figura 1 – Informações sobre empréstimo obtido junto ao BIRD para investir na educação profissional.



Fonte: Jornal Jequié, ano 26, n. 1169, publicado em 12 de julho de 1971.

A matéria acima anuncia que o governo Médici, autorizou, por intermédio de decreto, a contratação de operação de crédito com o BIRD para financiar parcialmente um programa de ensino médio profissional e curso superior de curta duração; a notícia afirma que o crédito em questão estava condicionado a um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os estabelecimentos beneficiados pelo programa, tal acordo foi detalhado em contratos aditivos específicos que definiram quais os cursos a serem ofertados.

Fonseca (1997) explica que o BIRD foi criado na década de 1940, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), para atuar como um órgão técnico e financiador de projetos específicos em diversos setores sociais; ao FMI coube atuar como órgão normativo e político. Segundo a autora, na década de 1970 o BIRD se tornou uma das mais importantes fontes de financiamento para o Brasil, adotando um discurso de caráter humanitário, pautado na promoção da justiça social para os países mais pobres, com base nos princípios de igualdade e eficiência.

O BIRD propagava a ideia de que a justa distribuição de benefícios econômicos estaria condicionada a eficiência dos setores públicos, a qual poderia ser alcançada mediante a incorporação de modelos gerenciais modernos na administração pública e do estabelecimento de metas realistas para o aumento da produtividade. Entre as metas estava a ênfase na preparação da população menos favorecida para o mundo do trabalho, colocando a educação e a saúde como necessárias e indispensáveis para garantir a produtividade por parte dessa camada social (Fonseca, 1997).

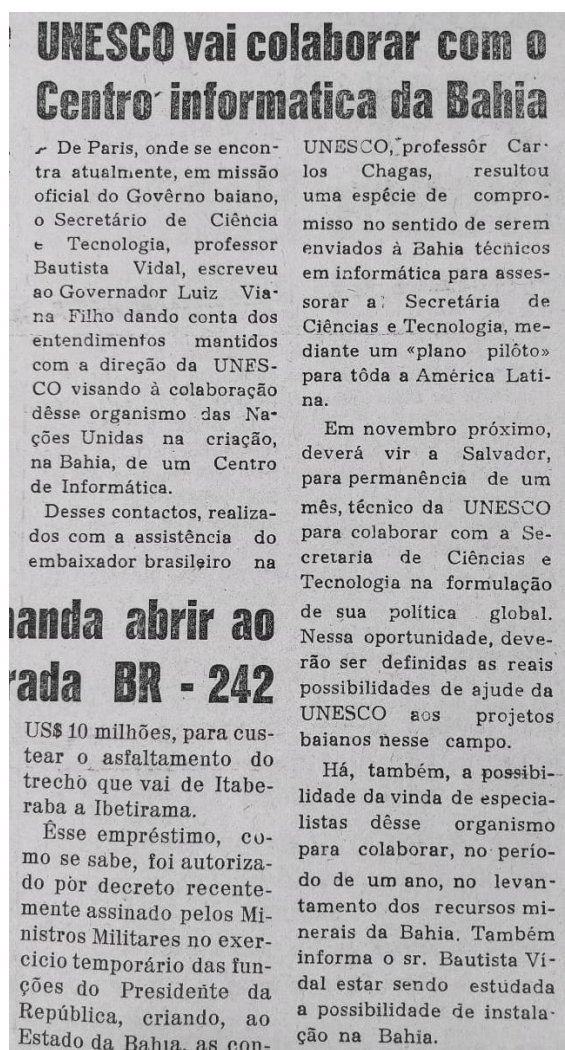
Nessa perspectiva, o MEC obteve, no início da década de 1970, empréstimos do BIRD no intuito de se adequar ao modelo desenvolvimentista do Banco. A educação se constituía na ótica do capital humano, tendo em vista a aceleração do desenvolvimento industrial, portanto sua ênfase se deu na educação profissional. Desse modo, Fonseca (1997, p. 50) esclarece que:

O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, sob a inspiração direta desse enfoque, para assegurar a melhoria e expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Um dos objetivos previa para o ensino industrial a formação de engenheiros em cursos de curta duração. [...]

O segundo projeto, desenvolvido entre 1974 e 1979, teve como finalidade a cooperação técnica às Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste, visando ao desenvolvimento de sistema de planejamento e gestão para implantação da reforma educacional brasileira de 1971.

Esse apoio financeiro não se dava de forma dissociada do controle sobre as ações realizadas pelos países beneficiados. Segundo Fonseca (1997), a partir de 1971, o BIRD estabeleceu os princípios, diretrizes e prioridades educativas para a concessão de seus créditos. Como forma de controle e garantia de seus ideais, o BIRD adotou uma série de estudos e pesquisas sobre diferentes setores sociais; as informações coletadas eram utilizadas no momento de realizar os acordos, o que lhe garantia o poder de influenciar o desenho dos projetos, uma vez que condicionava a concessão dos créditos a essa possibilidade. Nessa mesma perspectiva de atuação do BIRD, apontada por Fonseca (1997), podemos ver na matéria abaixo, a influência da UNESCO.

Figura 2 – Notícia sobre colaboração da UNESCO no processo de desenvolvimento tecnológico da Bahia.



Fonte: Jornal Jequié, ano 24, n. 1111, publicado em 25 de outubro de 1969.

Fica perceptível na matéria em destaque uma intencionalidade da UNESCO em colaborar com a difusão da informática na Bahia, a partir da criação de um centro de informática e, também, obter conhecimento a respeito das riquezas disponíveis na região, o que indica um interesse em intervir e ter o controle não apenas na e sobre educação, mas em outras áreas consideradas lucrativas e diretamente relacionadas ao desenvolvimento econômico do Brasil.

Conforme salienta o penúltimo parágrafo do texto da matéria, o técnico viria para "colaborar" com a definição da política global do projeto e definir "[...] as reais possibilidades de ajuda da Unesco [...]". Sendo assim, podemos interpretar que a ajuda a ser concedida estaria condicionada a forma como esses projetos seriam desenvolvidos e só seria liberada caso estivessem de acordo com as políticas da Unesco. Segundo Viñao Frago (2007, p. 08),

[...] quando um país se acha imerso num processo de unificação supranacional [...]. Esse processo implica uma certa aproximação nas políticas educacionais, ou a configuração progressiva de políticas e programas de alcance supranacional ou tendentes a facilitar o intercâmbio de alunos, professores, estudos e titulações.

Com base no que expõe o autor, interpretamos que houve um interesse por parte do Estado Brasileiro em organizar o sistema educativo, no intuito de garantir a configuração que desejavam para atingir propósitos econômicos, políticos e sociais vislumbrados internacionalmente a partir dos organismos internacionais de fomento à educação como a UNESCO, por exemplo, e outros órgãos de financiamento da educação brasileira. Mas essa preocupação não consistiu em uma via única por parte do Estado, pois a população também requeria dos poderes públicos o investimento no nível superior do ensino, expressas, especialmente, por intermédio de mobilizações e greves, direcionadas pela União Nacional dos Estudantes (Romanelli, 1986).

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 31 de 1964. Dispõe sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Brasília, DF, n. 31, p. 107-111, 09 out. 1964.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 81 de 1965. Licenciatura de Ciências para o 1º ciclo. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 96-98, 12 fev. 1965.

DOLHNIKOFF, Miriam; CAMPOS, Flávio de. **Manual do candidato: História do Brasil**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155–163, 1983. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969)**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960**. 2017. 111 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Intro du-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15 ago. 2022.

MARTINS, Flavia. **O ensino de Física no curso de Licenciatura Curta em ciências na cidade de Ariquemes – RO (1990-2000)**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2022.

MEIRA, Gianete Dutra. **Formação de Professores de Matemática: um estudo das contribuições da Psicologia**. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 185-191, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

POMAR, Wladimir. **Era Vargas: a modernização conservadora**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656- 675, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos: culturas escolares e reformas**. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Mangualde: Pedago, 2007.

APÊNDICE B – Carga horária das disciplinas pedagógicas

Ano de ingresso no histórico	Carga horária do curso¹⁴⁵	1/8 da carga horária total do curso	Disciplinas pedagógicas e respectiva carga horária		Carga horária pedagógica total
1977	1.905 h/a	Mínimo de 238 h/a	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau	60 h/a	480 h/a 242 h/a a mais
			Psicologia da Educação I	60 h/a	
			Psicologia da Educação II	60 h/a	
			Didática	60 h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau</i>	60 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do Ensino de Matemática</i>	90 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do Ensino de Ciências</i>	90 h/a	
1978	1.965 h/a	246 h/a	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau	60 h/a	495 h/a 249 h/a a mais
			Psicologia da Educação I	60 h/a	
			Psicologia da Educação II	60 h/a	
			Didática	60 h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau</i>	75 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do Ensino de Ciências</i>	90 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do ensino de Matemática</i>	90 h/a	
1979	1980 h/a	248 h/a	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau	60 h/a	495 h/a 247 h/a a mais
			Psicologia da Educação I	60 h/a	
			Psicologia da Educação II	60 h/a	
			Didática	60 h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau</i>	75 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do Ensino de Matemática</i>	90 h/a	
			<i>Metodologia e Prática do Ensino de Ciências</i>	90 h/a	

¹⁴⁵ Essa carga horária foi contabilizada considerando o total da carga horária do curso no histórico analisado.

1980	1.980 h/a	248 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	480 h/a 232 h/a a mais
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60 h/a	
			Psicologia da Educação II	60 h/a	
			Didática	60 h/a	
			Metodologia do Ensino de Ciências	75 h/a	
			Instrumentação para o Ensino de Ciências	75 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências	90 h/a	
1981	1.980 h/a	248 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	450 h/a 202 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Metodologia do Ensino de Ciências	75 h/a	
			Instrumentação para o Ensino de Ciências	75 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências	90 h/a	
1982	1.980 h/a	248 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	495 h/a 247 h/a a mais
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Metodologia do Ensino de Ciências do 1º grau	75 h/a	
			Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º grau	75 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências do Ensino de 1º grau	90 h/a	
1983	2.145 h/a	268 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	570 h/a 302 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Instrumentação para o Ensino de Ciências	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Metodologia do Ensino de Ciências	75 h/a	
			Instrumentação para o ensino de Matemática	75 h/a	
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências no 1º grau	90 h/a	
1984	2.130 h/a	267 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	435 h/a 168 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			Metodologia para o Ensino de Ciências no 1º grau	75 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências no 1º grau	105 h/a	

1985	2.010 h/a	251 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	495 h/a 244 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º grau</i>	75 h/a	
			Metodologia Científica	60 h/a	
			<i>Prática do Ensino de Ciências do 1º grau</i>	105 h/a	
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
1986	1995 h/a	249 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	480 h/a 231 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	60 h/a	
			Metodologia Científica	60 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º grau</i>	75 h/a	
			<i>Prática do Ensino de Ciências do 1º grau</i>	105 h/a	
1987	1.890 h/a	236 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a	435 h/a 199 h/a a mais
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75h/a	
			<i>Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º grau</i>	75 h/a	
			<i>Prática para o Ensino de Ciências no 1º grau</i>	105 h/a	
1988	1965 h/a	246 h/a	Psicologia da Educação I	60	435 h/a 189 h/a a mais
			Psicologia da Educação II	75 h/a	
			Didática	75 h/a	
			Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	45 h/a	
			<i>Instrumentação para o ensino de Ciências no 1º grau</i>	90 h/a	
			Prática do Ensino de Ciências no 1º grau	45 h/a	
			<i>Prática do Ensino de Matemática no 1º grau</i>	45 h/a	

Fonte: Secretaria Setorial de Registros Escolares da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

APÊNDICE C – Mudanças na carga horária de disciplinas pedagógicas especificamente relacionadas à docência em Matemática.

Período letivo	Mudanças curriculares
1977-1978	Presença da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Matemática (90 h/a), além da Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau (60 h/a)
1979	Em 1979 a disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências no 1º grau apresenta carga horária de 75 h/a.
1980-1982	Os históricos apresentam a Metodologia para o Ensino de Ciências com carga horária de 75 h/a. A Instrumentação para o Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Ciências apresentaram carga horária de 75 e 90 h/a, respectivamente.
1983	Além da oferta de Metodologia para o Ensino de Ciências (75 h/a) e Prática do Ensino de Ciências (90 h/a), ofertou-se a disciplina Instrumentação para o ensino, que passou a ser dividida em duas disciplinas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Matemática, ambas com 75 h/a cada uma.
1984 a 1987	Presença da disciplina Instrumentação para o ensino de Ciências no 1º grau (75 h/a) e Prática do Ensino de Ciências no 1º grau (105 h/a)
1988	A disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º grau passou a ser dividida em: Prática do ensino de Ciências no 1º grau e Prática do ensino de Matemática no 1º grau, cada uma com 45 h/as, houve a oferta também de Instrumentação para o Ensino de Ciências com carga horária de 90 h/a.

Fonte: Históricos escolares do período de 1977 a 1988.

APÊNDICE D – Observações sobre as mudanças curriculares nas disciplinas diretamente relacionadas à docência em Matemática

O apêndice D apresenta mudanças nas disciplinas pedagógicas, diretamente voltadas para a docência em Matemática, com base nos históricos do período em estudo, considerando o ano de ingresso do estudante no curso. De acordo com os registros dos diários de classe, onde constam os conteúdos ministrados, e em depoimentos de Jeruza Maria Novaes Souza (2023), Jorge Barros (2023) e Ana Angélica Barbosa (2023), deduzimos que nos anos em que não houve a oferta de uma disciplina de Instrumentação, Metodologia ou Prática específica para a Matemática, tais disciplinas intituladas como: Metodologia para o Ensino de Ciências; Instrumentação para o Ensino de Ciências; Prática do Ensino de Ciências dividiram a carga horária entre o ensino de Ciências e Matemática.

Diante disso, identificamos que nos anos 1977 e 1978 destinava-se pelo menos 120 h/a para essa formação; em 1979 e 1980 houve um aumento de 15 h/a na disciplina Instrumentação, o que significa que um possível aumento da carga horária de formação pedagógica diretamente relacionada à docência em Matemática. No período de 1980 a 1982 a Metodologia e Prática do Ensino de Matemática deixa de existir, passando o currículo a ser composto pela Metodologia para o Ensino de Ciências com carga horária de 75 h/a, a Instrumentação para o Ensino de Ciências com 75 h/a e a Prática do Ensino de Ciências continuaram com a carga horária de 90 h/a, ocorreu, portanto, uma redução da carga horária, ao menos, em termos de proposta, já que essas disciplinas se destinavam ao ensino de Ciências e Matemática.

O ano de 1983 foi o que apresentou maior carga horária para essa formação, cerca de 157 h/a, pois além da oferta de Metodologia para o Ensino de Ciências (75 h/a) e Prática do Ensino de Ciências (90 h/a), a disciplina Instrumentação para o ensino passou a ser dividida em duas disciplinas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Matemática, ambas com 75 h/a cada uma.

O restante do período (1984 a 1988), observa-se uma redução da carga horária, com apenas cerca de 90 h/a para essa finalidade. Isso ocorreu porque o curso deixou de ofertar a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências/Matemática, passando a agregar disciplinas pedagógicas destinadas especificamente para as Habilitações. Assim, interpretamos que não houve uma redução da carga horária destinada a essa formação por entendê-la como menos importante, mas sim uma mudança de enfoque. Contudo, percebemos que houve a inserção da

disciplina Metodologia científica, a partir de 1984, que se destinava a ministrar conteúdos voltados para a produção científica.

Em 1988, os históricos indicam outra mudança importante, a disciplina Prática do Ensino de Ciências no 1º Grau passou a ser dividida em: Prática do Ensino de Ciências no 1º Grau e Prática do Ensino de Matemática no 1º Grau, cada uma com 45 h/a, houve a oferta também de Instrumentação para o Ensino de Ciências com carga horária de 90 h/a, o que marcou a divisão exata em termos de carga horária entre as áreas. Entretanto, os diários indicam uma predominância de conteúdos relacionados a uma área em detrimento da outra, conjecturamos que tal escolha se dava em decorrência da área de formação de cada professor.

APÊNDICE E – Denominações das Disciplinas de Matemática ao longo do período (1977-1988)

Ano Letivo	Denominação da disciplina	Carga horária
1977 a 1980	Fundamentos da Matemática Elementar I	120 h/a
	Fundamentos da Matemática Elementar II	120 h/a
	Matemática Básica	120 h/a
1981	Fundamentos da Matemática Elementar I	120 h/a
	Fundamentos da Matemática Elementar II	90 h/a
	Matemática Básica	90 h/a
1982 a 1988	Matemática I	90 h/a
	Matemática II	90 h/a
	Matemática III	90 h/a

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE F – Conteúdos ministrados na Disciplina Desenho Geométrico

Disciplina	Ano letivo	Conteúdos
Desenho Geométrico Prof. Rui Macêdo	1981.2 (IV semestre)	Lista problema
Desenho Geométrico Prof. Célia Rosângela Dórea	1982.2	1- Apresentação da disciplina, Relação de material de desenho, Metodologia de trabalho; Desenho de letras e números; 2- Introdução ao Desenho geométrico (texto), Teste de sondagem; 3- Linhas retas, classificação, posições relativas, exercícios de aplicação; 4- Linhas retas, exercícios de aplicação; 5- Exercícios de fixação sobre linhas retas; 6- Ângulos: exercícios de aplicação, definições e classificações; 7- Ângulos – exercícios de aplicação (2 dias); 8- Circunferência e círculo: definições, posições relativas, ângulos relativos uma circunferência; 9- circunferência e círculo: exercícios de aplicação (03 dias); 10- Tangentes e circunferências- exercícios de aplicação; 11- Tangentes à circunferência: exercícios de aplicação; 11- Revisão do assunto dado; 12- Exercícios de fixação sobre ângulos, circunferência e círculo; 13- Polígonos: classificação; 14- Correção de exercícios; 15- Polígonos: classificação, exercícios de triângulos; 16- Exercícios de triângulos (02 dias); 17- Introdução ao traçado de quadrilátero; 18- Exercícios de quadriláteros (02 dias); 19- Polígonos regulares inscritos (02 dias); 20 – Concordância: arcos e retas; 21- concordância: ovais irregulares, ovais regulares, arcos arquitetônicos; 22- concordância: falsas espirais de concordância (espirais policêntricas); 23- espiral de Arquimedes (espiral verdadeira); 24- Revisão do assunto: concordância (02dias); 25- Exercícios de fixação sobre polígonos e concordância 26- Correção de exercícios; Introdução de curvas cônicas, elipse, parábola e hipérbole; 27- Traçado de elipse; 28- Traçado de elipse (revisão); 29- Traçado de parábola; 30- Traçado de hipérbole; 31- Curvas cíclicas, ciclóide simples, encurtada e alongada, traçado da ciclóide simples; 32- Curvas cíclicas, epciclóide e hipocicloide; 33- exercícios de fixação sobre as curvas cônicas (trabalho prático); 34- Exercícios de fixação sobre as curvas cônicas (trabalho); 35- Trabalho prático sobre as curvas cônicas.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE G – Conteúdos ministrados na Disciplina Estatística e Probabilidade¹⁴⁶

Disciplina	Ano letivo	Conteúdos
Estatística e Probabilidade	1979.1 VI semestre	Apresentação de dados; fases do trabalho estatístico; População, amostra; Variáveis contínuas e discretas; dados contínuos e discretos; arredondamento de números; séries estatísticas; diversos tipos de representação gráfica; Distribuição de frequências simples; Distribuição de frequências acumuladas; Distribuição de frequências relativas; Representação gráfica das distribuições de frequência; medidas de tendência central; medidas de tendência central e medidas de dispersão (2 dias); Análise combinatória (3 dias); Teoria das probabilidades (8 dias);
Estatística e Probabilidade	1979.2 IV semestre	População, amostra; Variáveis contínuas e discretas; Arredondamento de dados; Séries estatísticas simples (históricas, geográficas e especificativas); objetos de uma série; composição de uma série séries de dupla entrada (conjugadas) série de dupla entrada; representação gráfica das séries; diversos tipos de gráficos (representação gráfica de uma série); diversos tipos de gráficos; gráficos; gráficos; exercícios sobre representação gráfica de uma série; Distribuição de frequência simples; Distribuição de frequência relativa e acumulada; Representação gráfica de uma distribuição de frequência (02 dias) exercícios sobre distribuição de frequência; Medidas de tendência central (5 dias) Exercícios sobre medidas de tendência central (3 dias); Medidas de dispersão (03 dias); Exercícios sobre medidas de dispersão (02 dias); Análise combinatória (2 dias) análise combinatória e exercícios (03 dias) probabilidades (07 dias)
Estatística e probabilidade	1981.1 (IV semestre)	Apresentação da matéria com exercícios de conhecimentos introdutórios; Exercícios (continuação); Definição de estatística, notação científica, arredondamento de dados; séries estatísticas e distribuição de frequências; gráficos; gráficos e exercícios; números relativos e exercícios (03 dias); números relativos e medidas de tendência central; Média ponderada; média aritmética; mediana; revisão com exercícios; revisão; prova; teste com exercícios para correção; correção de teste e prova; medidas de posição (02 dias); testes; exercícios; medidas de dispersão; exercícios sobre medidas de dispersão; dispersados; departante; desvio padrão; revisão com exercícios; 3º caso de desvio padrão; revisão de exercícios; 4º caso de desvio padrão e exercícios; Exercício mimeografado relativa (revisão); Exercício englobando todo o assunto dado; Assimetria e curtose; Probabilidade; Probabilidade e exercícios; Exercícios de probabilidade; Prova; Entrega de provas e elaboração de exercícios; Instrução e exercícios para prova final; orientação de exercícios para prova; exercícios com orientação; prova final
		Apresentação do plano de curso; fases do trabalho estatístico; Introdução à distribuição de frequência; fases do trabalho estatístico; Introdução à distribuição de frequência; elementos da distribuição de frequência; Frequência acumulada; Frequência relativa e percentual; Exercício dirigido; séries estatísticas; séries estatísticas e geográficas; série especificativa; séries compostas; exercícios de fixação; gráficos; gráficos de tendência e colunas; gráfico pictórico; gráfico de fita;

¹⁴⁶ No período de 1977 a 1987, o curso de Licenciatura Curta em Ciências e Jequié forneceu a disciplina Estatística e Probabilidade, a qual tinha carga horária de 75 h/a; em 1988, essa disciplina foi substituída pela Estatística geral, que possuía carga horária de 60 h/a.

Estatística e probabilidade	1981.2	gráfico de colunas compostas e barras compostas; exercícios de fixação (02 dias); números relativos; números índice de base fixa; número índice de base móvel; taxa média de crescimento anual; exercício de fixação com número índice de base fixa e móvel; exercícios de fixação com números relativos; exercício de fixação de taxa média de crescimento anual; medidas de posição; quartis e decis; trabalho escrito, medida e posição, gráficos e distribuição de frequência; porcentis; exercícios de fixação sobre o assunto; medidas de tendência central; moda; mediana e média; média aritmética; exercício de fixação sobre moda e mediana; exercício de fixação sobre média; medidas de variabilidade; desvio média; desvio padrão; amplitude total; Exercício de fixação com desvio média; Trabalho escrito, medidas de variabilidade; Exercício de fixação sobre desvio padrão; Exercício de fixação sobre desvio padrão e amplitude total; revisão sobre todo o assunto dado (02 dias); Probabilidade; Trabalho escrito;
Estatística e probabilidade	1982	Não foi encontrado.
Estatística e probabilidade	Turma especial 1984.1	Mesmos conteúdos da Estatística e probabilidade
Estatística e Probabilidade	1986.2	Natureza da estatística e apresentação de dados; fases do trabalho estatístico; População e Amostra; Distribuição de frequência (2 dias); Números índices; Revisão; População e Amostra, distribuição de frequência; Mediana e moda; Medidas de dispersão Desvio médio e Amplitude total; Desvio padrão; coeficiente de variação; Medidas de posição quartis; Medidas de posição decis e centis; Revisão sem as medidas de tendência central e variabilidade; escore reduzido e exercícios de revisão; curva normal; medidas de posição e assimetria e curtose; Assimetria e curtose; exercício; curva normal (2 dias); noções de probabilidade correlação (2 dias); números índices; índices e coeficientes; tendência; tendência e testes de significância; testes de significância; testes de significância e exercícios; Probabilidade, correlação e testes de significância com exercícios; exercícios (03 dias).
Estatística e Probabilidade	1987.1	Natureza da estatística apresentação de dados; bases do trabalho estatístico; Distribuição de frequência; ponto médio; frequência acumulada crescente e decrescente; frequência relativa; frequência relativa percentual; índices e coeficientes; números relativos; medidas de tendência central: média, mediana, moda; medidas de tendência central e intervalo de classe; medidas de dispersão: amplitude total; desvio médio; desvio padrão; medidas de dispersão em distribuição de frequência com intervalo; distribuição normal; distribuição relativa e absoluta; curva normal; introdução a teoria das probabilidades; testes de significância; leis múltiplas d probabilidade; noções de amostragem; acontecimentos dependentes e independentes; ajustamento dos mínimos quadrados; teste do qui quadrado; teoria de correlação; tendência; teste do qui quadrado e correlação.
Estatística geral	1988	Não foi encontrado diário desta disciplina no conjunto de diários de 1988.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE H – Conteúdos adotados por três professores da disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências

Ano letivo Docente	Conteúdos listados no diário
1979 Rita Bahia	<p>Texto n.º 1: <i>As principais habilidades técnicas do ensino</i>; Texto n.º 1: trabalho em grupo; Texto n.º 1: Apresentação e discussão; Texto n.º 2: <i>Alguns objetivos gerais postos em relevo recentemente no ensino da Matemática</i>; Texto n.º 2: trabalho em grupo; Texto n.º 2: apresentação e discussão; Plano da unidade (Matemática – 5ª série); Plano da unidade (Matemática – 5ª série); Discussão sobre o plano de unidade; Plano de aula (5ª série) para micro-aulas; Plano de aula (Matemática - 6ª série); Plano de aula (Matemática – 7ª série); Exercícios; correção dos exercícios; Estudo dirigido através de ficha (Matemática – 5ª série); ficha n.º 1; Continuação do estudo dirigido; Discussão da ficha n.º 1; Plano de aula (Ciências); Execução das micro-aulas (Ciências); Execução das micro-aulas (Ciências); Execução das micro-aulas (Ciências); Execução das micro-aulas (7ª série – Matemática); Execução das micro-aulas (7ª série – Matemática); Execução das micro-aulas (7ª série – Matemática); Execução das micro-aulas (8ª série – Matemática); Execução das micro-aulas (8ª série – Matemática); Execução das micro-aulas (8ª série – Matemática); Plano de unidade (Ciências – 7ª série); Plano de unidade (Ciências – 7ª série); Discussão sobre plano de unidade elaborado; Plano de aula (Ciências); Teste n.º 1; Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Execução de micro-aulas (Ciências); Teste n.º 02; Micro-aulas (Ciências); Micro-aulas (Ciências); Micro-aulas (Ciências); Estudo dirigido através de fichas: Ficha n.º 2; Continuação do estudo dirigido; Discussão da ficha n.º 2 com a correção de exercícios.</p>
1986 Ana Angélica Leal Barbosa	<p>Apresentação do conteúdo da disciplina; Objetivos gerais da disciplina e sua importância no curso; aspectos da atuação docente no ensino de Ciências; Atuação do docente: formação do professor (situação problema; Leitura dirigida e discussão do texto “Nós, professores de Licenciatura” de Newton Cesar Balzan; Atuais condições de ensino: situação das escolas públicas; Situação dos cursos de Licenciatura em Ciências do 1º grau; Leitura dirigida e discussão do texto: Educação para que e para quem? (a favor de quem e contra quem) de Moacir Gadotti; Seminário sobre os livros: <i>O fracasso do ensino</i> (Régis Farr) e <i>A vida na escola e a escola na vida</i>; Discussão de métodos utilizados no ensino de Matemática; Seminários sobre o livro <i>Uma escola para o povo</i>; Planejamento de Matemática: elaboração dos objetivos e seleção dos conteúdos; planejamento de Matemática: conteúdo X níveis de conhecimento segundo <i>Taxionomia de Bloom</i> X pré-requisitos; Planejamento de Ciências: conteúdos X níveis de conhecimento segundo a <i>taxionomia de Bloom</i> x pré-requisitos; planejamento de Matemática: seleção dos recursos (atividades docentes e discentes); Planejamento de Ciências: seleção dos recursos (atividades docentes e discentes); Planejamento de Matemática: discussão dos instrumentos de avaliação; Planejamento de Matemática: discussão dos instrumentos de avaliação; Micro-ensino - Matemática: apresentação dos roteiros, micro-aulas e discussão; Micro-ensino - Ciências: apresentação dos roteiros, micro-aulas e discussão; Micro-ensino de Ciências, Micro-aulas, discussão; Avaliação do curso: discussão da metodologia Avaliação do curso.</p>
1988 Jorge Barros e Luiz Cláudio Almeida Madureira	<p>Análise e discussão do texto “<i>O que é Matemática?</i>”; Análise e discussão do texto “<i>O que é Matemática</i>”; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Discussão do planejamento; Histórico da educação; Histórico da educação; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Habilidades: <i>Como melhorar a comunicação professor-aluno</i>; Avaliação I; <i>Como melhorar a comunicação professor-aluno</i>; Planejamento de unidade; Planejamento de unidade; Técnicas de ensino; Planejamento de Unidade; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Matemática; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências; Micro-aulas de Ciências.</p>

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié.

**APÊNDICE J – Conteúdos elencados nos diários de Metodologia para o Ensino de Ciências/
Matemática e Prática do Ensino de Ciências/Matemática**

Ano letivo	Disciplina	Conteúdos registrados
1979	Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	Instruções sobre o estágio: obrigatoriedade e fases; Planejamento do estágio (vários dias reservados para esse conteúdo)
1980.1	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências no 1º grau	Regência: planejamento, execução e avaliação (05 dias destinados para esse conteúdo); Regência: Planejamento, execução, avaliação; falhas de: metodologia e conteúdo de Ciências - correção; Metodologia e conteúdo de Ciências (05 dias destinados para essa finalidade); Normas para o estágio supervisionado; Apresentação de fichas; Apresentação e discussão da ficha informativa sobre o estagiário e ficha cadastro sistema de categoria; sistema de categoria: habilidades técnicas do ensino; habilidades técnicas do ensino: como observar; Observação (visitas dos alunos aos estabelecimentos da rede oficial do 1º grau, nível II); observação (02 dias); co-participação; co-participação; Planejamento: seleção do conteúdo; seleção do conteúdo: plano de unidade; Regência: planejamento, execução, avaliação; Planejamento; Execução do Estágio supervisionado; Relatório.
1980.2	Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	Apresentação do plano de curso; Planejamento; Entrevista, Planejamento; entrevista; entrega de relatórios.
1981.1	Metodologia do Ensino de Ciências no 1º grau	Análise de texto: Habilidade ilustrada com exemplos; Micro aula: Habilidade ilustrada com exemplos (05 dias); Planejamento para estágio (03 dias); Análise do texto: Habilidade de conduzir ao fechamento e atingi-lo; Micro-aula: Habilidade de conduzir ao fechamento e atingi-lo (04 dias); Micro-aula: Habilidade de variar situações estímulos (02 dias); Análise do texto: Habilidade de formular perguntas; Micro-aula: Habilidade de formular perguntas (05 dias); Apresentação e discussão do plano de trabalho; Avaliação dos aspectos qualitativos (02 dias); Análise crítica de um plano de unidade; Elaboração de um plano de curso a partir da análise feita nas duas unidades (03 dias para esse assunto).
1983	Prática de Ensino de Ciências	Planejamento de Ciências: discussão; Observação sistemática: Discussão do texto de Ana Maria P. de Melo; Discussão e avaliação feitas nas escolas de 1º grau (Ciências); Como melhorar o ensino de Ciências: Discussão do capítulo VIII de Bordenave e Pereira; Apresentação e discussão do relatório da observação de Ciências; Treinamento de aulas para o estágio de ciências, Discussão sobre avaliação e recursos; Discussão da co-participação; Orientação na elaboração dos planos de aula semanais (recursos); Discussão das observações feitas pelos coordenadores de estágio; Planejamento do estágio de Matemática: escolha de turma, horário e seleção; Elaboração dos objetivos; Escolha dos métodos (textos); Elaboração dos recursos para o estágio de matemática; Discussão das observações das aulas de Matemática (Estágio de observação); Discussão sobre avaliação; Discussão sobre o estágio de co-participação; Treinamento das aulas para o estágio de Matemática(02 dias com esse conteúdo); Discussão das observações feitas pelo coordenador de estágio; Apresentação prévia de aulas com discussão; Discussão das observações realizadas pelo professor coordenador; Discussão do roteiro do relatório; Treinamento das aulas para o estágio de Matemática (02 dias com esse conteúdo); Discussão das observações feitas pelo coordenador do estágio; Apresentação prévia de aulas com discussão; Discussão das observações realizadas pelo professor coordenador; Discussão do roteiro do relatório; Orientação sobre coleta de dados para o

		relatório; Discussão das observações feitas pelo professor coordenador; Embasamento teórico para introdução e discussão do relatório; Discussão dos textos lidos para o relatório; Discussão das observações feitas pelo professor orientador; Elaboração do relatório: tabelas; Confeção do relatório: trabalho com os dados, cálculos dos elementos; Elaboração dos gráficos e tabelas; Orientação para a discussão e conclusão do relatório; Orientação sobre coleta de dados para o relatório; Discussão das observações feitas pelo professor coordenador; Embasamento teórico para introdução e discussão do relatório; Discussão dos textos lidos para o relatório; Discussão das observações feitas pelo professor orientador; Discussão do roteiro do relatório.
1984	Prática do ensino de Ciências	Período de observação, reformulação dos planos de unidade; Período de Observação e co-participação; Período de regência (09 dias); Discussão do relatório de observação e co-participação (02 dias); Orientações para confecção do relatório (02 dias); Confeção do relatório (04 dias); Discussão dos relatórios (04 dias).
1984	Metodologia do Ensino de Ciências no 1º grau	O papel do professor; Esboço histórico das Ciências e seu ensino; Histórico do ensino de Ciências, Esboço histórico das ciências e seu ensino; Objetivos do ensino de Ciências e Matemática; O ensino de Ciências; O ensino de Ciências e Matemática; Como ensinar Ciências; Objetivos do ensino de Matemática; Problemas do ensino de Ciências (levantamentos); Problemas do ensino de Matemática (levantamentos e conclusões); Discussão em grupo da atividade utilizada como avaliação da I unidade; Escolha dos métodos e conteúdos; Métodos de ensino: introdução e escolha dos métodos e técnicas; Métodos de ensino: métodos dos problemas, estudo dirigido, trabalho em grupo; Métodos de ensino método das fichas de estudo, método expositivo misto; Métodos de ensino: Técnica da redescoberta, técnica da caixa de entrada; Habilidades técnicas do ensino: introdução teórica; Habilidades técnicas do ensino: trabalho prático desenvolvido pelos alunos; Habilidades técnicas do ensino: trabalho prático; Métodos e técnicas do ensino e suas adequações às habilidades do ensino; Plano de unidade: o que é? A que se presta? E como elaborar? Plano de unidade: elementos, elaboração; Plano de unidade: elaboração com discussão por grupo; Discussão individual e em grupo dos planos de unidade; Reorientações quanto à confecção de planos de unidade; Discussão final e orientações para o estágio.
1985	Prática do Ensino de Ciências	Discussão quanto aos objetivos da disciplina e do curso; Elaboração do plano de unidade de Ciências; Elaboração do Plano de unidade de Matemática; Regência; Período de observação; Discussão e apresentação das técnicas a serem utilizadas durante o estágio; Período de observação e discussão dos métodos de avaliação; Período de observação e coparticipação; Regência (meses de maio e junho); Confeção de relatórios (julho)
1985	Metodologia para o Ensino de Ciências no 1º grau	Discussão do texto <i>O papel do educador da inteligência</i> ; Histórico das Ciências; Análise crítica da situação atual do Ensino de Ciências; Estudo de texto sobre os objetivos do ensino de Ciências; Análise crítica da situação atual do ensino de Matemática; Estudo de texto <i>O ensino de Matemática: histórico e objetivos</i> ; Métodos e Técnicas de Ensino: o que são? para que servem? Adequações; Escolha de Métodos e Técnicas de Ensino que se adequem aos conteúdos de Ciências; Escolha de Métodos e Técnicas de Ensino aplicáveis em Matemática; Plano de Curso, Plano de Unidade: visões teóricas; Elaboração do plano de unidade para uma das séries do 1º grau; Elaboração do plano de unidade de Ciências; Discussão do plano de Ciências; Elaboração do plano de Matemática para uma das séries do 1º grau; Elaboração do plano de Matemática; Discussão dos planos de Matemática no 1º grau; Micro-ensino e Habilidades Técnicas do Ensino;

		Atividade prática: micro-aulas; Estudo de texto sobre como elaborar avaliação da aprendizagem; Atividade prática: como elaborar avaliação da aprendizagem.
1986	Prática do Ensino de Ciências no 1º grau	Discussão sobre objetivos, normas e procedimentos do estágio; Planejamento de ensino: Planos de unidade e roteiros de aulas; Elaboração do planejamento; Orientação para observação; Período de observação: troca de experiências; Relatório do período de observação; co-participação: troca de experiências; Regência: discussão das experiências vividas; Regência: discussão das observações dos professores; Regência: discussão das observações dos supervisores; Regência: orientação para elaboração dos textos; Regência: discussão dos resultados dos textos; Orientação para elaboração da prova de unidade; Orientação para elaboração do relatório final; apresentação dos resultados; Tabelas e gráficos.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE K – Conteúdos da disciplina Didática¹⁴⁷

Ano letivo	Conteúdos registrados
1978	Aplicação de questionário de sondagem e análise do plano de trabalho. Fundamentação pedagógica – texto Educar para que? Planejamento: Educacional, de ensino; conceitual, curricular e relações. Fases do planejamento de ensino – preparação, desenvolvimento, aperfeiçoamento. Planos de ensino: curso, unidade e aula. Fins e objetivos educacionais – fontes de objetivos, classificação de objetivos. Funções dos objetivos, sua relação com contextos, procedimentos e avaliação. Definição de objetivos em termos operacionais: requisitos, taxonomia de objetivos educacionais segundo Bloom (conceituação, utilidade, domínio cognitivo, categorias). Exercícios sobre Taxonomia de Bloom. Conteúdos: conceituação, seleção, critérios, organização sequencial de conteúdos, integração. O processo de avaliação do ensino-aprendizagem: conceitos básicos, funções, modalidades, etapas, técnicas e instrumentos de avaliação. As estratégias de ensino ou procedimentos: conceituação, procedimentos gerais e específicos. Técnicas individualizantes de ensino-aprendizagem: fundamentação, tipos, estudo através de fichas didáticas, solução de problemas, instrução programada, módulos de ensino, método Keller. Técnicas socializantes de ensino – fundamentação. Discriminação de técnicas socializantes, técnicas de apresentação de trabalho de integração grupal, de fixação, recreativas.
1981	Apresentação do curso. Estudo do texto Educar para que? Planejamento do ensino: conceituação e fases. Estudo dos planos de ensino: curso, unidade, aula. Fins e objetivos educacionais: distinção, fontes, tipos de significação. Estudo dos objetivos de ensino. Operacionalização dos objetivos: elementos ou partes constituintes dos mesmos, condição, comportamento e critérios. Estudo da Taxonomia de Bloom. Estudo dos conteúdos programáticos. Avaliação da aprendizagem. Elaboração de provas objetivas.
1982	Apresentação da técnica de aquecimento. Análise do plano de curso. Estudo dirigido sobre o texto Educar para que? Planejamento de ensino: visão sincrética. Planos de curso, de unidade e de aula: caracterização geral. Planos de curso, de unidade e de aula. Planos de curso: conceituação, abrangência, caracterização. Planos de aula Planos de curso, de unidade e de aula conceituação, caracterização. Fins da educação Planos de curso, de unidade e de aula objetivos educacionais. Objetivos instrucionais. Taxonomia de objetivos educacionais segundo Bloom. Conteúdos. Avaliação da aprendizagem: conceituação. Avaliação da aprendizagem: funções. Avaliação da aprendizagem: modalidades. Técnicas de ensino individualizantes. Avaliação da aprendizagem: técnicas. Instrumentos avaliativos. Elaboração de provas objetivas. Diferença entre provas objetivas e subjetivas. Estudo do item objetivo: resposta curta e de múltipla escolha. Procedimentos de ensino: iniciação, conceituação.
1983	Aplicação de técnica de busca de consenso. Planejamento educacional, curricular, de ensino: níveis e relações. Fases do planejamento: preparação, desenvolvimento, aperfeiçoamento. Fins da educação. Objetivos educacionais. Conteúdos. Avaliação da aprendizagem. Planos de aula. Tipos de questões de prova. Elaboração de item. Aulas práticas. Conceituação de procedimentos de ensino. Estudo dirigido. Discussão curricular. Recursos de ensino: o uso do áudio visual. Plano de unidade: etapas.
1984	Planejamento de ensino. Taxonomia de objetivos. Objetivos de ensino (06 dias reservados para esse assunto). Conteúdos. Avaliação da aprendizagem (06 dias reservados para esse assunto). Procedimentos de ensino (03 dias reservados para esse assunto). Recursos de ensino. Elementos do plano de unidade. Plano de aula. Plano de unidade. Plano de ensino.
1985 Professora Ana Angélica	Retomada dos conteúdos estudados: exposição participada. Objetivos. Discussão do conteúdo programático a ser trabalhado durante o semestre. Planejamento educacional: conceito, níveis e relação. Trabalho individual sobre planejamento. Estudo em grupo sobre fases do planejamento. Fases do planejamento de ensino: objetivos. Fases do planejamento de ensino: conteúdos e

¹⁴⁷ Com exceção de um diário de 1985, os demais são todos de Márcia Pinheiro de Oliveira Sena.

Leal Barbosa	estratégias. Fases do planejamento de ensino: recursos. Roteiro de estudo e fases do planejamento de ensino. Conteúdos. Objetivos. Procedimentos: exposição. Procedimentos: exercícios. Avaliação. Elaboração de provas objetivas. Planos de ensino: curso, unidade e aula. Fins e objetivos da educação. Objetivos: estudo em grupo. Objetivos: estudos em grupo. Objetivos. Exposição participada. Taxonomia de Bloom. Objetivos: Instrução programada. Elaboração de objetivos.
1985 Márcia Pinheiro de Oliveira Sena	Planejamento: importância, níveis, relações. Fases do planejamento de ensino: tipos. Objetivos educacionais: importância, classificação. Objetivos educacionais: operacionalização. Objetivos operacionais: elementos. Objetivos operacionais: elaboração. Objetivos de ensino: elaboração. Taxonomia de objetivos educacionais segundo Bloom. Taxonomia de objetivos educacionais: elaboração. Conteúdo programático. Conteúdo programático. Procedimentos de ensino (06 dias reservados para esse conteúdo). Avaliação da aprendizagem (03 dias reservados para esse conteúdo). Avaliação da aprendizagem (06 dias reservados para esse conteúdo). Recursos de ensino. Planejamento de ensino (03 dias reservados para esse conteúdo).
1986	Análise de planejamento. Estudo sobre planejamento educacional, curricular e de ensino. Diferenciação de níveis de planejamento. Fases do planejamento de ensino: preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Estudo dos objetivos educacionais: conceituação, classificação e características. Estudo dos objetivos educacionais: operacionalização. Redação de objetivos (05 dias reservados para esse assunto). Procedimentos básicos para formular operacionalmente objetivos. Taxonomia de objetivos, segundo Bloom (04 dias reservados para isso). Conteúdos programáticos (02 dias reservados para isso). Procedimentos de ensino (05 dias reservados para isso). Avaliação da aprendizagem (03 dias reservados para esse conteúdo). Planos de ensino (02 dias reservados para esse conteúdo).
1987	Planejamento. Concepção de Didática e principais concepções psicológicas. Planejamento de ensino (04 dias reservados para esse assunto). Objetivos educacionais (07 dias reservados para esse assunto). A seleção dos conteúdos programados (03 dias reservados para esse assunto). Métodos e técnicas de ensino (06 dias reservados para isso). Recursos de ensino. Avaliação da aprendizagem (06 dias reservados para isso) Planos de ensino (02 dias).

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

A Didática foi estabelecida como disciplina pedagógica que deveria compor o currículo de cursos de licenciaturas curtas, na década de 1960, por intermédio do Parecer 292 de 1962. Esse parecer, a partir de uma fundamentação em Comenius, afirma que a Didática “é a arte de ensinar alguma coisa a alguém” (Brasil, 1962, p.100). A Resolução n.º 09 de 1969 optou pela permanência da Didática no rol das disciplinas a compor o currículo mínimo da formação pedagógica dos licenciados. Mas, o Parecer n.º 4.873, de 1975, já não apresentou o mesmo entendimento. Ainda assim, a Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, manteve a oferta dessa disciplina ao longo do período em estudo, com carga horária de 60h/a no período correspondente aos anos de 1977 a 1980. A partir de 1981 teve um acréscimo de 15 h/a.

Os registros dos diários dessa disciplina indicam conteúdos relacionados ao planejamento; ao processo avaliativo; e ao desenvolvimento de técnicas de ensino, que visam estimular os estudantes a se concentrarem e se envolverem nas atividades propostas. Percebe-se, por meio dos conteúdos elencados nos diários dessa disciplina, indícios de uma solidariedade didática com os conteúdos abordados em disciplinas como a Metodologia para o

Ensino de Ciências/Matemática, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, e Prática do Ensino de Ciências/Matemática; ou seja, alguns conteúdos e algumas finalidades semelhantes (Chervel, 1990).

APÊNDICE L – Conteúdos das disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II.¹⁴⁸

Conteúdos ministrados	
Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
<p>Evolução histórica e importância da aprendizagem; aprendizagem na Psicologia Americana a) Tradição associacionista; b) Aprendizagem por ensaio e erro; c) aprendizagem condicionada; d) insight; Conceito e características da aprendizagem individual, funcionalidades, globalidades, dinamismo, criatividade, gradualidade; conceito de ensino; Fatores de eficiências no processo de ensino-aprendizagem; motivação (estratégias para conseguir atenção); significado da matéria; repetição; condições pessoais e ambientais; criatividade como objetivo educacional: originalidade; apreciação do novo e inventividade (técnica de brainstorming); a técnica de esquema e de fazer resumo; Teorias de Gagné (oito tipos de aprendizagens), Skinner (condicionamento operante), Bruner (desenvolvimento cognitivo) e Rogers (Aprendizagem centrada no aluno); A motivação sadia: Maslow; Conceitos de criatividade: características da pessoa criativa; Teoria da personalidade e do desenvolvimento segundo Freud; Psicologia da Aprendizagem de <i>Dinaer Campos</i>.</p>	<p>Visão geral da Psicologia do desenvolvimento: precursores da Psicologia Infantil, Métodos da pesquisa na Psicologia Infantil, razões para o estudo da Psicologia Infantil; reflexos do recém-nascido; comportamento das quatro primeiras semanas do bebê; Desenvolvimento físico e motor da infância; Princípios gerais do desenvolvimento; Crescimento físico: ossos e músculos, cabeça e cérebro, dentes, sistema endócrino; Desenvolvimento motor: locomoção, atividades motoras, artísticas, uso das mãos; Desenvolvimento social da infância; Desenvolvimento psicosssexual da infância: fase oral, fase anal, fase fálica; A teoria do Desenvolvimento cognitivo de Piaget (definição dos termos, período sensorio motor, período pré-operatório, período operatório concreto); Adolescência: transformações pubertárias: adolescência e pubescência; físicas; Adolescência segundo Freud; Desenvolvimento emocional: fatores que intensificam a emocionalidade do adolescente: amor, cólera, ciúme, angústia, medo e ansiedade; a necessidade de independência, a busca da identidade e de afirmação; Desenvolvimento moral e delinquência; Tarefas evolutivas de Robert J. Havighurst; Testes de motricidade;</p>

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

Reflexões sobre o papel da Psicologia na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié

De acordo com Carvalho, Daros e Sganderla (2012), o estudo de Psicologia foi inserido, primeiramente, em cursos normais. Em Santa Catarina, com a reforma do ensino, realizada em 1910, o currículo passa a apresentar Noções de Psicologia e Pedagogia; em 1919, surgiu a

¹⁴⁸ Apresentamos os registros dos diários de um único ano letivo dessas disciplinas por perceber uma similaridade, ao longo do período, em termos de conteúdos abordados em ambas as disciplinas.

Pedagogia, Psicologia e educação moral e cívica; em 1935, a Psicologia se separa da Pedagogia, assim o autor aponta a Psicologia geral e infantil e Psicologia aplicada à educação, apesar da separação, as duas disciplinas continuavam a apresentar um vínculo ao analisar o conjunto de conteúdos abordados; a partir de 1937, surgiu a Psicologia educacional.

No âmbito da legislação, percebemos que desde a criação das licenciaturas curtas, esses cursos ofertaram o conhecimento psicológico. O Parecer n.º 292, de 1962, assim como o Parecer n.º 4.873, de 1975, previram a Psicologia entre as disciplinas pedagógicas destinadas à formação de professores, em cursos de licenciaturas.

Em ambos, foi orientado que o conhecimento psicológico abrangesse o estudo do desenvolvimento humano e da aprendizagem, sendo que o Parecer de 1975, estabeleceu que o desenvolvimento humano se daria no âmbito da adolescência e infância, enquanto o parecer de 1962 previu apenas o desenvolvimento da adolescência. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que a legislação da década de 1960, voltada para as licenciaturas curtas, destinavam os professores formados nesses cursos para o ensino ginásial, logo não havia necessidade de um entendimento sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, essa exigência se tornou necessária na década de 1970, quando a Lei n.º 5.692, de 1971, estabeleceu que os professores formados em tais cursos ensinariam em todo o ensino de 1º grau, o qual abrangia tanto o antigo primário quanto o ginásio.

O Parecer n.º 4.873, de 1975, apresenta a Psicologia do Desenvolvimento, como “uma abordagem de características, fases e problemas do crescimento e desenvolvimento humanos, com os seus condicionantes biológicos e socioculturais, salientando-se as implicações para a escolarização de 1.º e 2.º graus” (Brasil, 1975, p. 216); já a Psicologia da Aprendizagem, é concebida “como um estudo das bases teóricas e experimentais do processo da aprendizagem humana, visando a sua utilização escolar, com ênfase nas relações pessoais – sobretudo de professor e alunos e de alunos entre si – como o elemento dinâmico desse processo” (Brasil, 1975, p. 216).

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, cujas atividades iniciaram em 1977, ofertou duas disciplinas de Psicologia (Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II). Ambas foram ministradas pela professora Josefina Maria Castro dos Santos, em maior parte do período em estudo, e apresentavam os conteúdos descritos neste apêndice.

Os diários de classe das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II apontam que a professora buscou apresentar o mesmo conjunto de conteúdos, em todos os

semestres. Assim, a primeira teve como objetivo apresentar aos licenciandos uma abordagem voltada para aspectos teóricos do ensino e aprendizagem, com enfoque em teorias da aprendizagem de concepção tecnicista, fundamentando-se em estudos sobre a teoria de Skinner, teoria de Robert Gagné e aspectos da motivação dos alunos, tendo em vista os resultados esperados, o produto resultante do ensino ofertado pelos professores em formação (Libâneo, 1992).

A Psicologia da Educação II deu enfoque em teorias que abordam o desenvolvimento humano e a personalidade. Segundo Carvalho, Daros e Sganderla (2012, p. 685) “a motivação, o aprendizado e a personalidade são tópicos trabalhados em estreita relação com a temática do comportamento”. A motivação, enquanto conteúdo abordado na disciplina de Psicologia e em outras disciplinas pedagógicas da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, representa uma tradição, uma prática antiga na história das disciplinas escolares. Segundo Chervel (1990) a motivação e os procedimentos de estimulação para os estudos atravessam toda a história das disciplinas escolares. Para esse autor,

Trata-se não somente de preparar o aluno para a nova disciplina mas de selecionar, aliás com igual peso, os conteúdos, os textos, as narrações mais estimulantes, na verdade de levar-lhe a se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade. O debate teórico sobre a duração desejável dos procedimentos de estimulação em aula não cessou desde os Jesuítas que estendem ao máximo a emulação e a rivalidade, até a pedagogia moderna zelosa de “centros de interesse” ou de disciplinas de “prontidão” (Chervel, 1990, p. 205).

Desse modo, além de ser um conteúdo comum a outras disciplinas, a motivação também se constitui como abordagem de diversas tendências pedagógicas. Assim, se por um lado, a concepção tecnicista enfatiza a importância de tais conhecimentos para o controle de sala de aula, já que essa concepção utiliza como método os procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção de informações (Libâneo, 1992). Por outro lado, a motivação também fundamenta e se constitui como necessária na tendência progressista libertadora, que emergiu no contexto de abertura política (Germano, 2000; Libâneo, 1992).

De acordo Libâneo (1992), na vertente tecnicista, o professor busca ministrar os conteúdos de forma objetiva, direta e ordenada, em uma sequência lógica e psicológica, seguindo um livro, manual ou roteiro pré-estabelecido, sem considerar os interesses dos estudantes, os quais são considerados objetos que devem ser moldados de acordo com a necessidade do sistema social global e, portanto, são privados de escolhas e de participação no

planejamento, cabe-lhes apenas a responsabilidade de adquirirem habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para uma determinada função no mercado de trabalho.

Segundo Libâneo (1992) a tendência progressista libertadora abrange três pedagogias: A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. As duas primeiras têm em comum o combate ao autoritarismo, a valorização das experiências dos alunos e da autogestão pedagógica. Nesse sentido a Pedagogia Libertadora propõe questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando a uma transformação; daí ser uma educação crítica; a Pedagogia Libertária dá ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, segundo Libâneo (1992), busca promover uma formação crítica dos educandos. Desse modo, os conteúdos são abordados de forma vinculada com a realidade e experiências de vida; os atores do processo educativo são ativos. A escola assume o dever de preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os registros da Psicologia da Educação I sinalizam estudos da Psicologia Americana, logo no início do semestre, o que pode ser compreendido à luz da influência dos Estados Unidos da América no currículo educacional brasileiro, em virtude dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (USAID). Tais acordos, firmados no contexto da Guerra Fria, impactaram diretamente a formação de professores no Brasil, promovendo a difusão de abordagens psicológicas com forte viés tecnicista e instrumental, notadamente o behaviorismo, em consonância com os modelos educacionais então vigentes nos Estados Unidos.

A Psicologia da Educação I também aponta uma preocupação em desenvolver a criatividade, estimular a atenção e inovação. Entre as técnicas orientadas com esse propósito estão: a técnica de brainstorming;¹⁴⁹ a técnica de esquema e de fazer resumo; e os estudos sobre conceitos de criatividade e de pessoas criativa.

¹⁴⁹ Segundo Nóbrega, Neto e Santos (1997) a técnica de Brainstorming está associada à criação de uma tempestade de ideais por pessoas de um grupo, sem restrição; o objetivo dessa ferramenta é estimular a criatividade para busca de soluções para um problema. Para tanto, propõe que se reúna pessoas com diferentes competências para sugerirem soluções e proporem ideias até chegarem a uma solução efetiva. A princípio todos são ouvidos, expõem

Como mencionado anteriormente, os diários da disciplina Psicologia da Educação II indicam a abordagem de aspectos do desenvolvimento e comportamento da criança e do adolescente, com enfoque nas teorias de Sigmund Freud e Jean Piaget; conhecimentos relacionados à motivação, desenvolvimento cognitivo, teorias da aprendizagem. Dione Carvalho (1987) salienta a importância das teorias de aprendizagem da Matemática, segundo ela, “é essencial que o professor tenha contato com os conhecimentos que se tem acumulado a respeito do processo de aquisição das noções e conceitos e do processo de construção da linguagem convencional da Matemática”.

O professor Reinaldo Moura Pinheiro (2023) ao relatar sua experiência como professor da FFPJ, afirma: “procurei ser um professor rogeriano que acreditava nos alunos, que estavam ali para desabrochar e eu deveria ser ali uma porta aberta e não alguém que veio pra castrar, que viesse punir”. O citado professor utiliza o termo rogeriano para se referir à sua apropriação da teoria de Rogers¹⁵⁰. Com base nesse teórico e contribuições advindas da Psicologia da Educação, Pinheiro (2023) destaca as contribuições advindas de obras como: “*Liberdade pra aprender e, Tornar-se pessoa* foram livros que eu li e a gente refletiu muito e eu acreditava muito e até hoje acredito nas pessoas”.

O professor Reinaldo Moura Pinheiro (2023) também afirma que assumiu a disciplina Psicologia da Educação, por um ou dois semestres e relembra que “trabalhava com teoria do reforço, teoria de Skinner, a gente estudava e depois procurava ver até na prática mesmo como se dava e, em seguida, trabalhava com Rogers, falava também dessa educação centrada no aluno”.

Segundo Libâneo (1992), Carl Rogers foi inspirador da pedagogia não-diretiva, cuja preocupação principal esteve relacionada a problemas de ordem psicológica. Essa vertente defende que o papel do professor é facilitar a aprendizagem, confiar no autodesenvolvimento do aluno, ser responsável pelo relacionamento respeitoso entre professor e aluno e pela aceitação do aluno, o qual deve estar no centro do processo de ensino e aprendizagem.

suas ideias e sugestões sem serem criticados; em um segundo momento, cada um busca justificar e defender a sua ideia, ao final permanecem as que foram mais bem fundamentadas.

¹⁵⁰ Este teórico esteve entre os que foram estudados na Psicologia da Educação I, conforme indicado anteriormente no quadro de conteúdos ministrados.

A postura do professor supracitado, alinhada a uma pedagogia não diretiva (Libâneo, 1992), indica que, embora a concepção tecnicista estivesse em vigor, os professores podem ter adotado concepções diferenciadas para o ensino e, por sua vez, influenciado os discentes com novas concepções e práticas educativas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, não podemos afirmar que concepções tecnicistas tenham norteado, exclusivamente, os professores da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, pois, no período em estudo, enfatizava-se as contribuições de teóricos, que fundamentavam outras perspectivas, conforme apontado anteriormente. Além disso, emergiram novas tendências pedagógicas, novas concepções de ensino e aprendizagem, conforme pontuamos anteriormente. Graça Bispo (2023), professora da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, salienta que durante sua formação na Especialização em Metodologia do Ensino Superior, teve a oportunidade de estudar, “principalmente Demerval Saviani, Florestan Fernandes, Moacir Gadotti e tantos outros”. Segundo a citada professora, o contato com esses teóricos provocou mudanças significativas em sua prática.

Embora a abordagem psicológica na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié não tenha explicitado o ensino de Matemática, podemos inferir que esteve atrelada a aspectos da história da Educação Matemática. Os diários das disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, ofertadas no ano de 1984, indicam que essas disciplinas foram ministradas pelas professoras Ana Lúcia Passos Pinheiro e Célia Cristina Oliveira, respectivamente. Os registros da Professora Ana Lúcia dão enfoque ao desenvolvimento da adolescência, apesar de também abordar aspectos da segunda infância, fundamentando-se em Piaget. Já o de Célia Cristina Oliveira apresenta conteúdos voltados para o desenvolvimento da criança e do adolescente, com ênfase para a Teoria de Piaget, para a Teoria do desenvolvimento de Freud e para os aspectos do desenvolvimento físico, emocional e social da adolescência.

Entre os teóricos destacados por Carvalho (1987) como sendo de grande relevância para a formação dos professores de Matemática, destaca Piaget, Dienes, Carraher, Kamii, Vergnaud, por reconhecer as contribuições desses teóricos para a compreensão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento matemático¹⁵¹.

Piaget foi um dos estudiosos que compôs o quadro teórico de todas as turmas. Santos e Lando (2023) apontam indícios da presença de ideias do Movimento da Matemática Moderna

¹⁵¹ O 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, realizado no Rio de Janeiro, em 1980, o qual teve como participantes alguns professores da FFPJ, apresenta Kamii Constance entre os conferencistas.

no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Sobre este movimento, Búrigo (2006) e Soares (2001) afirmam que entre as mudanças em decorrência do MMM, ocorreu uma renovação do ensino superior de acordo com o grupo Boubarki – nome fictício utilizado por um grupo de matemáticos que introduziu uma explicação de toda a matemática de seu tempo a partir da obra *Elements de Mathematique* – que defendia a abordagem de uma matemática estruturalista e abstrata, com a incorporação da Psicologia de Piaget.

A influência dos estudos de Piaget na docência em Matemática, na década de 1980, também fica perceptível em evento da época, anteriormente apontado. As discentes entrevistadas que estudaram na década de 1970 não relataram momentos de formação em eventos científicos, apenas a vivência em aulas de campo da disciplina Geologia. O professor Reinaldo Moura Pinheiro (2023) também relatou que na época oferecia cursos de extensão; mas, iniciativas nessa perspectiva vieram a florescer após a instituição se tornar universidade, em 1988. Os apontamentos do citado professor sinalizam para uma das críticas com relação aos cursos de licenciaturas curtas, que diz respeito ao ensino aligeirado e sem aprofundamento (Bispo, 2000; Chapani, 2012; Zanetic; Soares, 1980).

Brito (2011) salienta a importância de contribuições oriundas de eventos, segundo ela,

É inegável a importância da relação entre a aprendizagem informal proporcionada pelos eventos e relações do cotidiano e a aprendizagem formal acadêmica. A importância das aprendizagens anteriores (cognitivas, afetivas e comportamentais) trazidas para as instituições escolares e a importância das aprendizagens informais é reconhecida na literatura, em geral. Relacionada à natureza da aprendizagem, é consagrada a proposição de que se constrói o conhecimento complexo a partir das experiências, pois os esquemas mentais são construídos em uma hierarquia cada vez mais complexa, sendo a aprendizagem entendida como ativa, volitiva e mediada interna e socialmente. (Brito, 2011, p. 34).

Diante do exposto pela citada autora, ratificamos a relevância de momentos com essa perspectiva para a formação dos professores da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Entretanto, foram raras as contribuições oriundas de eventos, durante o processo de formação no citado curso, uma vez que os discentes tiveram pouca participação.

Apesar da explícita relação da abordagem de Piaget com a docência em Matemática, apontada por Meira (2016), e explicitadas no folder do I Congresso Brasileiro Piagetiano e em estudos sobre O MMM como o de Flávia Soares (2011), os entrevistados não apresentaram informações a respeito de discussões realizadas nesse sentido. As discentes relataram em seus depoimentos memórias sobre o estudo de Piaget e de outros autores na disciplina de Psicologia da Educação, mas tais estudos foram abordados sem indicar relações com a Matemática.

Para além da possibilidade de uma relação explícita entre a Matemática e a teoria de Piaget, estabelecida em sala de aula, é notório que as abordagens teóricas elencadas nos diários dessas disciplinas podem ter contribuído para que os futuros docentes se apropriassem de um melhor entendimento a respeito dos elementos ambientais e individuais que interferem e/ou contribuem com o processo de ensino e aprendizagem de Matemática e de outras disciplinas.

Assim, fica perceptível que, além de uma relação com a concepção tecnicista, as fontes indicam a abordagem de teóricos que sustentam outras concepções de ensino e aprendizagem, ou seja, um novo método de ensino, uma nova concepção de aprendizagem pode coabitar com antigas percepções e ideias, podendo substituí-lo ou caminharem juntos, ao longo da história de uma disciplina (Chervel, 1990).

Brito (2011) explica que o uso do termo Psicologia da Educação Matemática pode induzir ao erro de pensar que existe uma Psicologia exclusiva da Matemática, quando, na verdade, “a psicologia da educação matemática trata, basicamente, da aplicação da psicologia educacional à matemática, prioritariamente à matemática escolar” (Brito, 2011, p. 33). Esse conceito não se constitui em um consenso entre os estudiosos da área. Para Gianete Meira (2016) a Psicologia da Educação Matemática define-se como um campo de estudos iminentemente interdisciplinar, constituindo-se na intersecção entre a Psicologia, a Educação e a Matemática. Ainda explica, com base em Coll (1996), que:

A disciplina Psicologia da Educação faz a mediação, como disciplina ponte, entre conhecimentos psicológicos e conhecimentos educacionais, a partir de contribuições vindas da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia da Motivação, da Psicologia Social e da Psicologia Geral e conhecimentos de Educação; isso é, a Psicologia da educação nutre-se das preocupações, métodos e explicações que proporcionam os diversos ramos da Psicologia, para ajudar na compreensão mais aprofundada da natureza da tarefa educacional, da sua complexidade e da variedade de elementos constitutivos da esfera educativa (Meira, 2016, p. 181-182).

Desse modo, a autora salienta as diversas dimensões, no domínio da Psicologia educacional, que envolvem o processo educativo e, portanto, contribuem com a formação de professores. No âmbito das teorias pedagógicas, Meira (2016) destaca, entre as contribuições oriundas das teorias da aprendizagem, “abordagens cognitivistas, representadas pelas teorias de Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel e Klausmeier; e as abordagens sócio-histórico-cultural, representada pelas ideias de Lev Semenovitch Vygotsky” (Meira, 2016, p. 182).

Sobre a contribuição de Piaget no âmbito da Educação Matemática, Gianete Dutra Meira (2016, p. 89) afirma que “na perspectiva da Teoria Psicogenética, o professor de Matemática deve considerar alguns princípios psicopedagógicos básicos para compreender os estágios de

desenvolvimento do aprendiz”. Esses estágios constituem o cerne da teoria Psicogenética de Piaget, que sob sua ótica precisam ser observados pelo professor para que este possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, por intermédio de uma mediação que possibilite a esse estudante a construção do conhecimento, algo que fica inviável, se for desconsiderado o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos estudantes. Além da teoria de Piaget, outros teóricos, citados no quadro introdutório deste apêndice, também contribuem para a formação docente nessa perspectiva.

A importância da Psicologia para a docência em Matemática é ratificada no relato do professor Jorge Costa do Nascimento (2023) ao afirmar que se o aluno não tivesse cursado as disciplinas de Psicologia, além da Didática e as Matemáticas não poderia realizar o estágio, ou seja, essas disciplinas eram pré-requisitos.

A disciplina Psicologia da Educação II, ministrada por Célia Cristina Oliveira, em 1984, registra conteúdos relacionados a concepções teóricas de ensino e aprendizagem como: conhecimento da realidade educacional; sondagens e diagnósticos; Educação Bancária; Educação Libertadora; Teoria do condicionamento operante de Skinner; condições biológicas (sistema nervoso central, idade e maturação), psicológicas (motivação) e pedagógicas (materiais, relação professor-aluno e práticas) no processo de ensino e aprendizagem; Pedagogia do bom senso de Celestin Freinet; Pedagogia de Maria Montessori; Contribuições da teoria Psicanalítica para a aprendizagem; Teoria da equilíbrio de Piaget; a Teoria Humanista de Carl Rogers.

O supracitado diário apresenta uma mudança de enfoque ao considerarmos o conjunto de conteúdos voltados para aspectos teóricos do ensino e aprendizagem, o que ratifica a conjectura da variedade de concepções pedagógicas presentes na formação dos estudantes do referido curso, o que, por sua vez, pode ter influenciado a prática educativa desses futuros professores. Conjecturamos que a introdução de estudos sobre Paulo Freire e Educação bancária, se deu no momento em que a Ditadura militar estava chegando ao final, já que em 1984 ocorria um movimento em prol das eleições diretas para presidente da república, e representou também mudanças em torno de uma abertura para concepções de ensino que colocavam em evidência as intencionalidades excludentes e autoritárias da Teoria de Skinner e dos ideais tecnicistas para o ensino. Contudo, com base nas fontes, percebemos que mudanças nessa perspectiva começaram a surgir no final do período de nosso recorte temporal.

Percebemos que o currículo do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié apresentou nexos, no âmbito da formação pedagógica, com as determinações legais do Parecer

n.º 262, de 1962, com a Resolução n.º 09, de 1969, e o Parecer n.º 4.873, de 1975, documentos que apresentaram as diretrizes para a formação pedagógica em cursos de licenciaturas. Nesse sentido, o parecer n.º 262/62 considerou indispensável o ensino da Psicologia da Adolescência, Psicologia da Aprendizagem (incluindo abordagem sobre Motivação). A Resolução n.º 09/69 fazia essa mesma exigência, com poucas diferenças, pois não explicitou a Motivação entre os conteúdos a serem abordados pela disciplina de Psicologia; o Parecer n.º 4.873, de 1975, indicou também que o ensino de Psicologia seria direcionado para uma abordagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. (Brasil, 1962; Brasil, 1969; Brasil, 1975).

Referências

BAHIA. Lei n.º 1.802, de 25 de outubro de 1962. Cria as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Feira de Santana, Ilhéus, Jequié, Caetité, Vitória da Conquista e Juazeiro e dá outras providências. **Palácio do Governo do Estado da Bahia**, Salvador, 25 out. 1962. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1802-1962-bahia-cria-as-faculdades-de-filosofia-ciencias-e-letras-de-feira-de-santanailheus-jequie-caetite-vitoria-da-conquista-e-juazeiro>. Acesso em: 21 maio 2021.

BISPO, Maria das Graças. **A trajetória da UESB, campus de Jequié, no olhar de seus atores**. 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BISPO, Maria das Graças. **Maria das Graças Bispo: depoimento** [22 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (77min e 01s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de Matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 292, aprovado em 14 de novembro de 1962. Dispõe sobre matérias pedagógicas para a licenciatura. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-101, dez. 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4.873 de 1975. Dispõe sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 181, p. 212-228, 04 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969. Fixa o mínimo de conteúdos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. *In*: PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (org.) **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978**. Brasília: CFE, 1979.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2021

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Psicologia da Educação Matemática: um ponto de vista. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial 1/2011, p. 29-45, 2011.

CARVALHO, Diana Carvalho de; DAROS, Maria das Dores; SGANDERLA, Ana Paola. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 675-694, 2012.

CARVALHO, Dione L. de. Diretrizes para um programa da disciplina Didática da Matemática: Formação do professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 1987. **Anais [...]**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 145- 166, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161045011.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MEIRA, Gianete Dutra. **Formação de Professores de Matemática: um estudo das contribuições da Psicologia**. 2016. 361 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Jorge Costa. **Jorge Costa Nascimento: depoimento** [16 mar. 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (207min e 40s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

NOBREGA, Maria de Magdala; NETO, David Lopes; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. Uso da Técnica de Brainstorming para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 50, n. 2, p. 247-256, abr./jun. 1997.

PINHEIRO, Reinaldo Moura. **Reinaldo Pinheiro Moura: depoimento** [02 maio 2023]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos. Jequié, Ba, 2023. Gravação digital (42min e 23s). Depoimento concedido para a pesquisa de Doutorado sobre a formação pedagógica para o ensino de matemática ofertada no Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos; LANDO, Janice Cassia. História da implantação do ensino superior em Jequié-Ba (1962-1977). **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 656- 675, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11505/8159>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou Retrocesso?**. 2001. 202f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Jeruza Maria Novaes. **Relatório das atividades de estágio supervisionado de Ciências e Matemática do 1º grau**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1989.

ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Uma polêmica sobre a Licenciatura Curta.... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 67-82, set. 1980.

ZARDO BÚRIGO, Elisabete. O Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Encontro de Certezas e Ambigüidades. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 35-47, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116273004.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

APÊNDICE M – Conteúdos da disciplina Metodologia científica

Conteúdos ministrados	
Ano letivo	Conteúdos
1987	O que é Metodologia científica? Que importância e utilidade têm para o estudante universitário? O que é conhecimento? Como se produz o conhecimento? A dialética do processo do conhecimento; natureza e níveis do conhecimento; conhecimento vulgar e conhecimento científico; conhecimento filosófico e teológico; a Ciência e suas características; diretrizes para leitura e análise de textos: o ato de estudar; a ciência e a unidade: concepção positivista dialética; o mito da neutralidade científica; implicações do positivismo e da dialética; unidade, teoria e prática; Ciência e verdade; Dialética (História, princípios ou leis); princípio da totalidade; princípio da contradição; Apreensão da realidade: conceitos fundamentais do materialismo histórico-dialético; o método científico: etapas básicas; Indução e dedução, análise e síntese; o que é pesquisa? Roteiro para elaboração de projetos de pesquisa; escolha do problema e definição do tema; formulação de hipóteses e definição das variáveis; abordagem qualitativa de pesquisa; orientações sobre elaboração de projetos de pesquisas.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE N – Conteúdos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau

Conteúdos ministrados	
Ano letivo	Conteúdos
1978	<p>Histórico de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (técnica: amorização); Educação: conceito, tipos de educação, finalidades da educação (técnica: estudo dirigido individualizado); A natureza do pensamento ordenado; tipos de lógica (técnica: painel aberto); A natureza do processo educacional (técnica: estudo dirigido individualizado); A natureza do processo educacional (técnica: seminários); Resolução n.º 09 de 10 de outubro de 1969; Sistema educacional brasileiro; Sistema educacional e sistemas nacionais (técnica: estudo dirigido individualizado); Sistema educacional brasileiro e sistemas nacionais (técnica: entrevista); Educação e natureza do pensamento ordenado (técnica: exposição participada); Os fins da universidade (técnica: cochicho); Aula de integração da I unidade (técnica: exposição aberta); Aula de iniciação da II unidade (técnica: exposição aberta); Sistema escolar brasileiro; Sistema escolar brasileiro, noções de sistema escolar (técnica: Estudo dirigido individualizado); Modelos de sistema escolar (técnica: discussão circular); Instrução programada sobre a Lei n.º 5.692 de 1971 (técnica: círculo de estudo); Núcleo comum e parte diversificada (técnicas: Estudo dirigido socializado, painel aberto e discussão circular); Questionário baseado na Lei 5.692 de 1971 (técnica: Estudo dirigido individualizado); Lei 4.024 (técnica: seminário); Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61): estrutura administrativa do ensino de 1º grau (técnica: exposição aberta); Aula de integração da II unidade (técnica: exposição aberta); Sistema estadual de educação (técnica: círculo de estudos); Sistemas municipais de educação (técnica: Painel aberto); Unidade escolar no sistema estadual de educação (técnica: Estudo dirigido socializado); Comentário sobre a Lei n.º 5.692 de 1971 e Lei n.º 4024 de 1961; Aula de integração da III unidade (técnica: exposição aberta); Aula de retificação (técnica: exposição aberta)</p>

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE O – Conteúdos da disciplina Estudos de problemas brasileiros.

Ano letivo	Conteúdos
1983	O Brasil no contexto das demais nações do mundo. Fontes alternativas de energia: Petróleo, álcool, energia nuclear e solar, energia hidráulica (07 dias reservados para esses conteúdos)
1984	O Brasil no contexto das demais nações do mundo. Educação no Nordeste. Inflação e recessão. Saúde. Fixação de prioridade para o país. Eleições diretas e indiretas. Educação no Nordeste.
1985	Estudo de Geopolítica e geoeconomia do Brasil: suas principais conotações. Crescimento demográfico e seus reflexos nos setores social, político e econômico. A educação para formação de recursos humanos. Regime autoritário e democrático: diferenciação conceitual e filosóficas. História da política do Brasil a partir de 1930. Revolução de 1964: suas metas e etapas. Redemocratização: nova república. Estudo das diversas espécies fisiográficas do Brasil em função do seu desenvolvimento. Colonização no Brasil a partir do descobrimento e sua influência no setor econômico. Distribuição de renda nacional na união, estados e municípios. A opção pela implantação das usinas hidroelétricas de Itaipú, Tucuruí, etc. Implantação das usinas nucleares, acordo Brasil-Alemanha. Sistema viário do Brasil: rodoviária, ferrovias,
1987	O Estado Liberal e o Nacional desenvolvimentismo. O desenvolvimento do capitalismo dependente. A penetração do capital estrangeiro. O capitalismo no campo. O capitalismo no campo. A expansão industrial. O milagre brasileiro. A estruturação do Estado autoritário. Estado autoritário: mecanismos jurídico-institucionais. Repressão política e organizações sociais. As eleições de 1974 e 1982. A eleição de Tancredo. A nova república. As novas diretrizes políticas.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE P – Conteúdos da disciplina Cultura brasileira

Ano letivo	Conteúdos
1979	<p>Aula inicial: discussão do teste de sondagem aplicado anteriormente. A importância da disciplina no currículo de Ciências. Estudo de texto de Décio Pignatari. Distribuição do plano de curso. Distribuição dos temas de trabalho e formação dos grupos. O feudalismo: visão geral. Surgimento do capitalismo comercial. Formação da monarquia nacional portuguesa. A colonização portuguesa. Visão econômica da colônia. A colonização portuguesa: a administração colonial. Sociedade colonial: leitura de texto e discussão. Leitura dirigida de textos de Caio Prado Júnior. Leitura dirigida de texto de Celso Furtado. Discussão sobre o caráter da colonização. Visão econômica da república. A sociedade na república. A vida cultural. A semana de arte moderna. Cultura: Fernando de Azevedo. Portugal e Europa no século XIX. O movimento de libertação colonial: a independência. O Brasil império: leitura dirigida individual. O Brasil império: discussão. O Brasil do século XX: leitura dirigida individual. A queda do Império. A república velha. O Brasil do século XX: a Era Vargas.</p>

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

Apêndice Q – Conteúdos da disciplina Introdução à Filosofia

Conteúdos ministrados	
Ano letivo	Conteúdos
1984	Filosofia no contexto da sociedade brasileira atual. Filosofia e seu conceito. O humanismo e as ideias da renascença. O idealismo. O materialismo. O positivismo na Europa. Neopositivismo. Existencialismo. Fenomenologia. Estruturalismo. Filosofia e educação. Filosofia e Antropologia. Humanismos modernos. Helenismo, positivismo e neotomismo no Brasil. Pressupostos filosóficos da civilização tecnológica. A Filosofia entre nós brasileiros: o mito da impermeabilidade, ecletismo. A Filosofia entre nós brasileiros: o positivismo. A Filosofia entre nós brasileiros: razão dependente e negação.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

APÊNDICE R – Participação em eventos com abordagem sobre a Educação Matemática.

No período em estudo, não identificamos indicativos de uma forte valorização da Educação matemática na Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Mas, há indícios de que os professores e os estudantes desse curso tiveram contato com discussões nessa perspectiva, a partir de eventos realizados em Jequié e em outras cidades, como, por exemplo, o I Congresso Brasileiro Piagetiano¹⁵², realizado no Rio de Janeiro, em 1980, o qual teve a participação de docentes do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, segundo relata o docente Rui Macêdo (2023).

Como indício da preocupação em capacitar os professores da cidade com contributos de Piaget para o ensino, em 1981, ocorreu o I Seminário Piagetiano de Jequié (Macêdo, 2023), realizado pela Secretaria de Educação e Cultura, o qual teve a participação do professor Rui Macedo e fora fornecido com o intuito de explicar a abordagem do I Congresso Brasileiro Piagetiano aos docentes que não estiveram presentes no citado evento.

A respeito disso, Barros (2023) argumenta que não havia, naquele período uma preocupação em discutir grandes pensadores como Piaget, entre outros; as palestras ocorriam de forma esporádica e não tinham aprofundamento. Ao rememorar o período em que atuou como docente, Jorge Barros (2023) argumenta que buscava levar os estudantes em eventos nacionais,

[...] nós fazíamos muitas embaixadas para a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a primeira foi em Curitiba, a segunda em Brasília, a terceira em São Paulo, a quarta em Fortaleza, a quinta em Rio Grande do Sul e por aí. [...] Era uma forma de leva-los para conhecerem outras universidades, outros processos de ensino, educacionais, conhecer ciência de uma forma ampla. Os ônibus saíam daqui cheios, cada um em sua área, o pessoal de Biologia, da área de Biologia procurava um seminário, um curso lá na SBPC, palestras, mesas redondas, simpósios, conferências; o pessoal da Matemática, o pessoal da Física. E foi proveitoso e fez com que o Ensino Superior, o daqui, pelo menos, melhorasse nesse nível de conhecer outras universidades.

Jeruza Souza (2023) também relatou sua participação em eventos da SBPC. Nas palavras dessa colaboradora: “teve algumas vezes que eu participei da SBPC, que é um evento nacional, que era por meio da universidade, a gente foi de ônibus”. Entretanto, salienta que eram situações pontuais, e que na FFPJ, as atividades de formação se restringiam, basicamente as aulas, atividades práticas em laboratórios e aos estágios.

¹⁵² O folheto do evento consta nos anexos.

Além disso, consta no Laboratório de Educação Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os Anais do I Encontro Nacional de Educação Matemática, o qual pertencia ao professor Edson Cardos dos Reis, que foi professor da Licenciatura Curta em Ciências de Jequié. Desse modo, fica perceptível que os professores do curso em questão tiveram contato com discussões relacionadas à Educação Matemática, assim, como alguns dos discentes do curso.

*Apêndice S – Pesquisas de Mestrado e Doutorado que abordam os Cursos de Licenciaturas Curtas em Ciências.*¹⁵³

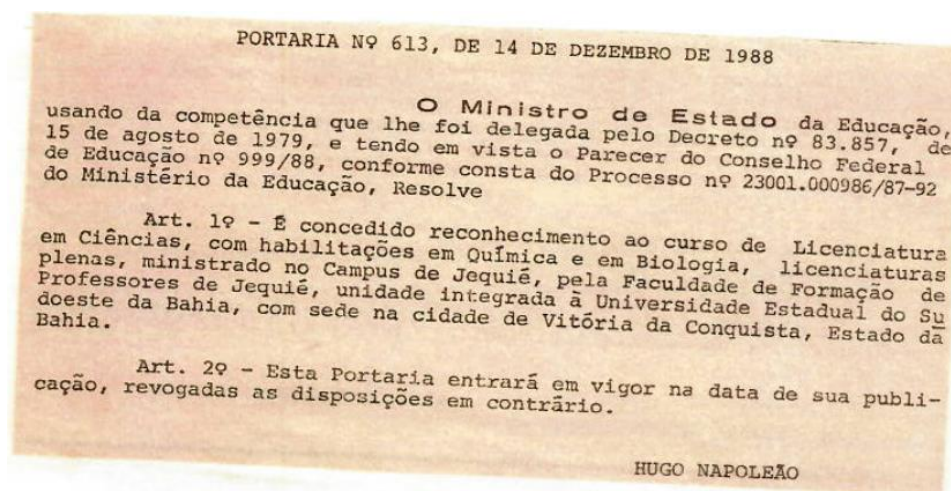
Autor(a)	Ano	Título do trabalho	Tipo trabalho	Objetivo
Amilde Praxedes Marques Paiva	1980	Avaliação da experiência de implantação e funcionamento da Licenciatura Curta em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	DM	Avaliar a experiência de implantação e funcionamento da Licenciatura Curta em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Ana Catarina Cantoni Roque	2019	A formação de professores de Matemática no Curso do Mit/univale: marginalidade, protagonismo e extinção (1968-2012)	TD	Construir uma história da formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, buscando compreender qual lugar essa formação ocupava nessa instituição durante o período de sua existência (1968-2012).
Daniel de Freitas Barbosa	1992	O ensino de Matemática no primeiro e segundo graus: o quadro institucional e a relação professor-aluno	TD	O Trabalho é anterior à Plataforma Sucupira. Não foi localizado.
Daniele Aparecida de Lima Tavares	2006	Trajetórias da formação docente: o caso da licenciatura curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970.	DM	Investigar as trajetórias da formação docente no período de 1960 – 1980, especificamente o surgimento dos cursos de Licenciatura Curta em Ciências
Edda Curi	2000	Formação de professores de matemática: realidade presente e perspectivas futuras	DM	Delimitar o perfil de um número significativo de professores de Matemática, suas concepções sobre Matemática e seu ensino e suas competências profissionais, no intuito de contribuir para uma reflexão sobre as transformações necessárias nos cursos de Licenciatura em Matemática.
Flávia Martins	2022	O ensino de Física no curso de Licenciatura Curta em Ciências na cidade de Ariquemes-Ro (1990-2000)	DM	Construir uma história do ensino de Física ofertado pelo Curso de Licenciatura Curta em Ciências na cidade de Ariquemes (1990-2000)
Ivone Maria Lopes Machado de Almeida	2001	Estudo das concepções de avaliação dos professores de Ciências, egressos da URCAMP-Campus de São Gabriel	DM	Realizar um estudo sobre as concepções de avaliação de professores de Ciências, atuantes no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) de Escolas Públicas Estaduais, egressos da URCAMP (RS)
Joubert Lima Ferreira	2017	Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana (1970-1991)	TD	Analisar historicamente o processo de profissionalização de professores de Matemática ocorrido em Feira de Santana, mais especificamente na Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (FEEFS) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

¹⁵³ O trabalho de Irma Verri Bastian, localizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, não está inserido no quadro por não apresentar uma abordagem histórica sobre a Licenciatura Curta em Ciências. A dissertação de Thiago Rodrigues Nascimento, presente nas duas bases de dados, também não foi inserido no quadro por considerar-se que o enfoque é dado sobre a Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Marlos Gomes de Albuquerque	2014	Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da formação de professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)	TD	Fazer um estudo histórico investigativo na Universidade Federal de Rondônia, sobre a trajetória do antigo curso de Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática, perpassando por sua criação, processo de consolidação até o atual curso de Licenciatura em Matemática no Campus de Ji-Paraná, identificando as permanências e rupturas que se converteram em pontos de inflexão durante a trajetória do curso
-----------------------------------	------	---	----	--

Legenda: DM (Dissertação de Mestrado); TD (Tese de Doutorado).

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD

ANEXOS***ANEXO A – Portaria de reconhecimento das Habilitações em Química e Biologia***

D.O. 15. 12. 88 p. 24.456

Fonte: Arquivo fornecido pela servidora Vitoria Dione Carvalho Pereira, lotada no MEC.

ANEXO B – Anúncio de Vestibular no ano 1988

UESB - Vestibular dia 24



As Faculdades de Formação de Professores e Enfermagem de Jequiê, estarão realizando no próximo dia 24, as provas do vestibular unificado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O vestibular terá a duração de três dias (24, 25 e 26/01), onde atenderá a um número de 100 pessoas inscritas a mais em relação ao ano que passou, contando com a participação de 692 concorrentes

aos três cursos oferecidos pela UESB, tendo a área de Enfermagem 50 vagas para 148 candidatos, Ciências 40 vagas para 259 candidatos, sendo o curso de Letras o mais concorrido, com 274 candidatos para preencher as 30 vagas oferecidas pela UESB no Campus de Jequiê.

A partir do dia 18 começará a entrega dos cartões de identificação dos candidatos, que deverão comparecer portando os documentos de identidade na Secretaria da Faculdade, que terá o prazo de até o dia 22 para concluir a entrega dos cartões, nos quais consta o número de inscrição do concorrente e o local onde deverá fazer os exames.

O Vestibular Unificado, terá este ano a professora Helena Glass, como coordenadora, que dentre outras medidas, divulgou as advertências de praxe, solicitando dos concorrentes o cumprimento do horário das provas, advertindo que os portões serão abertos às 7 horas e 30 minutos e impreterivelmente fechados às 8 horas.

Repórter de Plantão · Fone 525-2117

Fonte: Jornal Sudoeste, ano 02, n.º 60, publicado em 24 de setembro de 1988.

ANEXO C – Anúncio de vestibular em 1989

VESTIBULAR TRANQUILO

Com a realização das provas de Geografia, História, OSPB e Matemática, na manhã de terça-feira última, foi encerrado o concurso Vestibular 89 da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que teve em Jequié um total de 570 inscritos, concorrendo a 30 vagas em Letras, 40 em Ciências (que habilita em Biologia e Química) e ainda 50 para o curso de Enfermagem, com alguns dos candidatos postulando vaga em outros cursos ministrados pela UESB nos campi de Vitória da Conquista e Itapetinga.

As provas em Jequié transcorreram em clima de tranquilidade desde o primeiro dia, domingo, com Português, Redação e Língua Estrangeira, quando compareceram 478 dos inscritos, em percentual equivalente a 83,8%, eliminando automaticamente 92 candidatos. No segundo

dia, o percentual de comparecimento ficou em 81,8%, caindo, no terceiro dia para 80,7 por cento.

RESULTADO – A relação dos aprovados deverá ser divulgada depois do carnaval. As matrículas dos alunos regulares serão efetuadas no período de 13 a 17 de fevereiro e a dos aprovados no Vestibular 89, entre os dias 20 e 24 do mesmo mês. Depois de concluídas as matrículas dos aprovados, caso as vagas não sejam preenchidas, deverá ser divulgada uma segunda lista de chamada.

No ato da matrícula devem ser apresentados os seguintes documentos: Histórico Escolar do 2º grau (original e fotocópia), Atestado de Conclusão do 2º grau (original e fotocópia), 4 fotos 3X4, fotocópia do Título Eleitoral, Carteira de Identidade, Certidão de Nascimento ou Casamento e

Certificado de Alistamento Militar, para o sexo masculino. A Universidade chama a atenção dos alunos regulares para apresentação de cópia do Título Eleitoral, afim de manter atualizada a sua vida acadêmica.

OCORRÊNCIAS – Durante os três dias de exame, foram anotados apenas casos rotineiros de cefaléia (dor de cabeça) e cansaço físico. A nível de coordenação, o clima foi de tranquilidade. Apenas dois candidatos chegaram depois do fechamento dos portões, por isso não fizeram as provas, sendo que um inscrito não comprovou sua identidade, não tendo acesso ao local, e outro não efetivou a inscrição. Segundo a professora Ana Angélica Leal Barbosa, Coordenadora do Vestibular em Jequié, todos os casos registrados são comuns, e as exigências atendem às normas nacionais.

Fonte: Jornal Sudoeste, Ano 02, n.º 77, publicado em 27 de janeiro de 1989.

ANEXO D – Decreto de autorização de funcionamento da FFPJ

DECRETO Nº 79.130 -- DE 17 DE
JANEIRO DE 1977

Autoriza o funcionamento da Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com sede na cidade de Jequié, Estado da Bahia.

O Presidente da República,

usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei nº 842, de 9 de setembro de 1969, e conforme consta do Processo nº 253.549 de 1976 do Ministério da Educação e Cultura,

DECRETA:

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com o curso de Licenciatura em Ciências, 1º grau, mantida pela Fundação Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com sede na cidade de Jequié, Estado da Bahia.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 17 de janeiro de 1977; 156º da Independência e 89º da República.

ERNESTO GELSIL

Neu Braga

*Coletânea das Leis
de 1977 - volume II
Decreto de janeiro a
março - Pág. 118*

ANEXO E – Matéria de Jornal de Jequié com informe sobre a Reforma Universitária

Reforma Universitária Vai Modernizar o MEC

RIO (AN)— O ministro Hélio Baltrão informou que já foram assinados pelo Presidente Costa e Silva os atos básicos da Reforma Universitária, alterando profundamente o estatuto do magistério superior e tornando possível colocar a tecnologia a serviço do desenvolvimento. Esclareceu o Ministro do Planejamento que, definindo os objetivos do Programa Inicial, o Presidente da República assinou decreto disciplinando o regime de trabalho e de remuneração dos professores e pesquisadores. Entre as principais medidas adotadas, que transformam essas atividades realmente numa carreira, são citadas as seguintes: somente mediante concurso será possível o acesso à carreira de professor;

os atusis catedráticos passarão a professores titulares; os professores serão classificados em titulares; adjuntos e assistentes; os pesquisadores serão divididos em chefes, assessores e auxiliares.

Foram fixados vencimento que permitem ao professor o exercício do tempo integral e a dedicação exclusiva. Além da criação de mil cargos de monitores, foi autorizada a contratação de 4 mil docentes obrigados à prestação de 22 horas semanais de aula com gratificação 190% sobre o ordenado básico, e de outros 3 mil de tempo integral e dedicação exclusiva, com uma gratificação correspondente a 380% sobre o salário básico. Foi também instituído o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, assim como assinados vários outros atos que consubstanciam as providências recomendadas pelo GT da Reforma Universitária, agora reformuladas.

AO PUBLICO

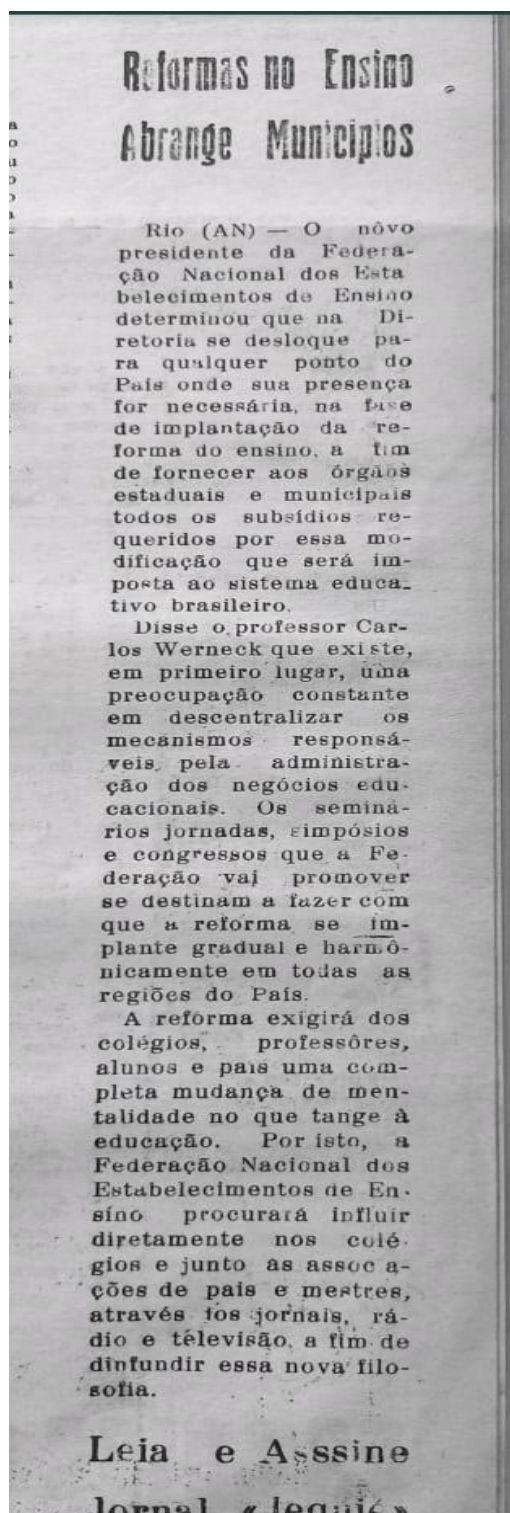
Enxoval para recém nascido a tratar na Av. Rio Branco 753, fone 1202.
Com D. Nenem Camargo

DR. A. ASTOLPHO DOS SANTOS

MOLESTIAS DE SENHORAS - DOENÇAS INTERNAS
DE ADULTOS E CRIANÇAS
Eleticidade Médica
(Ondas Curtas - Infra-Vermelho - Ultra-Violeta - Correntes Galvânicas, Farádicas e Sinusóidias - Ondas Ultra-Sônicas)
CONSULTORIO - Rua Damão Vieira nº 114 - Fone 1108
RESIDENCIA - Rua Nestor Rübete 529 - Fone 1232

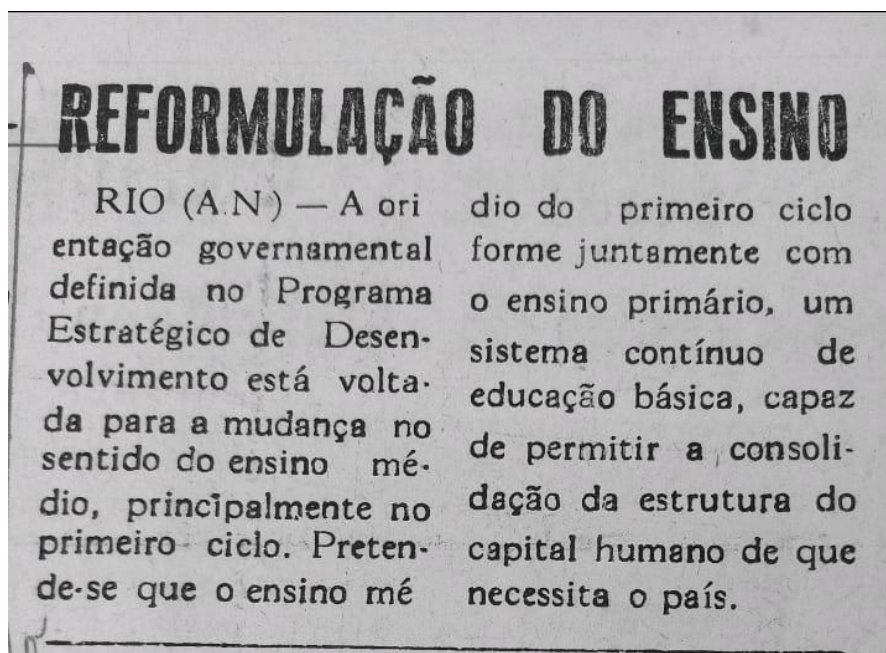
Fonte: Jornal Jequié, ano 23, n. 1086, publicado em 07 de abril de 1969.

ANEXO F – Matéria do Jornal Jequié que indica descentralização governamental e de reforma do ensino no contexto de expansão do ensino superior



Fonte: Jornal Jequié, ano 26, n. 1215, publicado em 08 de novembro de 1971.

ANEXO G – Matéria do Jornal Jequié que apresenta a intencionalidade do governo na extinção do exame de admissão



Fonte: Jornal Jequié, ano 23, n. 1076, publicado em 27 de janeiro de 1969.

ANEXO H – Contribuições da Barragem de Pedras para a economia de Jequié

A grande realidade da Barragem da Pedra

Somos às incondicionais da Barragem da Pedra, desde os estudos iniciais de sua implantação, acompanhado com carinhosos incentivos todas as fases de sua construção.

Hoje ela é uma palpante realidade. Lá está, distante dezoito quilômetros de Jequié, aquele lago artificial, de desconcertante beleza, com seus bilhões de metros cúbicos de água que a classificam entre as maiores barragens do mundo!

Em artigo publicado neste jornal, intitulado «O DESAFIO DA BARRAGEM», há cerca de dois anos, rotulávamos alguns dos inumeráveis benefícios dela cobráveis pelo Município de Jequié e por pessoas capazes de utilizá-los. Pesca, transporte, irrigação, esportes náuticos, turismo, energia.

Tudo isto ainda está engatinhando, mas já dá na vista.

O Engenheiro João Santana competente administrador, amigo do

peito da Barragem, fez sobre a mesma um relatório ao qual nos deu acesso, de complicada tecnologia, entremeada de considerações gerais concebidas em atraente estilo que também o credencia como escritor.

Com o seu consentimento, alguns dados extraídos do seu relatório

1 – Nas terras aluvionais, que ele compara com as férteis margens do Nilo, já se notam admiráveis culturas, operadas em plena estia-

gem: tomates, pimentões, hortaliças etc. que já abastecem a cidade de Jequié, com larga margem para suprimento de outros municípios, até Salvador.

2 – A indústria pesqueira está se iniciando com arrojo; já existem na Barragem mais de 20 acampamentos pesqueiros, verdade que todos eles primários e exercidos por métodos rústicos. A SUDEPE está convocada para o seu

aprimoramento.

3 – A fauna e a flora do vasto território de influência da Barragem está se enriquecendo. Bandos de garças brancas, numa viagem continental, fazem de fictícios algodais uma larga marginal de visita das aves migratórias. Caças também estão sobrando. Os animais vivem onde lhes é dado o direito de viverem. Veados cruzam os caminhos de um visltador e até uma onça ele

pode encontrar pela frente.

4 – Capacidade energética de 30.000 KW. com suprimento de água móvel para Funil, garantindo a capacidade energética deste vasto sudoeste baiano.

5 – A Barragem da Pedra é uma beleza. Propicia esportes náuticos, onde até as violentas maréações dos estreitos oferecem o perigo de violentos impulsos. Bar-

cos à vela mal se comandam. Os outros, a vapor, também sofrem violentas escudidelas quando o lago resolve ser um travesti de mar.

6 – Nas margens do grande lago que nos é oferecido temos que fazer hotéis, clubes, enfim toda a programação turística que só um Órgão apropriado da Prefeitura poderá comandar. Com a palavra o Sr. Daniel Andrade.

Fonte: Jornal Jequié, ano 26, n. 1202, publicado em 02 de agosto de 1971.

ANEXO I – Matéria do Jornal Jequié sobre construção do edifício do Fórum de Jequié

Governador Luiz Viana construirá o novo Edifício do Forum

3 mil 139 Salas de Aula para o Ensino Primário

Atendendo a uma justa reivindicação do povo, o Governador Luiz Viana Filho, através da Secretaria do Interior e Justiça, vai construir o novo edifício do Forum «Bertino Passos», cujas atuais instalações estão abin-

xo da crítica, informou à reportagem, o Prefeito Waldomiro Borges, que aduziu: «em minha última estada em Salvador, entendi-me com o Dr. Heitor Dias, titular da pasta de Interior e Justiça, no sentido da construção

da Casa da Justiça de Jequié.

O Deputado Heitor Dias, que diga-se de passagem, vem realizando intenso trabalho à frente daquela Secretaria de Estado assegurou-me que, colocaria a construção do Forum de Jequié, como obra prioritária, e que esta cidade, como uma das mais importantes do Estado, não poderia deixar de possuir instalações condignas para o melhor desempenho das atividades da Justiça.

Disse ainda, o Chefe do Executivo local que o Secretário Heitor Dias, que sempre desfrutou de real conceito e apreço em o nosso meio, mais uma vez está a merecer maior estima e gratidão pela grande e importante obra que irá construir em Jequié.

Segundo afirmou hoje o Secretário Navarro de Brito, a administração Luiz Viana Filho construirá em todo o Estado da Bahia, 3 mil 139 novas salas de aula, para o ensino primário, até o final da atual administração. Disse o Secretário da Educação que durante os dois primeiros anos do Governo Luiz Viana Filho, foram construídas mil 436 salas de aula, o que representou uma média de duas por dia.

Continuando, disse o Secretário Navarro de Brito que o cronograma de salas de aula está sendo rigorosamente cumprido, para dotar a Bahia de uma razoável rede de escolas primárias. O Titular da Pasta da Educação entregará amanhã, ao Governador Luiz Viana Filho um relatório, detalhando as realizações da Secretaria da Educação, durante o exercício findo.

O Relatório

No relatório a ser apresentado, o Secretário Navarro de Brito, fornecerá o número de salas de aula construídas e dados comparativos, entre o crescimento da rede escolar do Estado nas administrações anteriores e a atual.

O relatório esclarece que, por exemplo, a administração anterior construiu em quatro anos 569 salas de aula, enquanto que nos dois anos apenas de Governo Luiz Viana, foram construídas mil 436 salas de aula.

ICM agora se Paga uma vez por mês

São Paulo

A Secretaria da Fazenda concluiu estudo para que o ICM passe a ser pago pelo contribuinte, em vez de ser pago pelo Estado.

duzirá o custo de arrecadação do tributo, pois o Estado passará a cobrar apenas uma vez a mesma

be em duas parcelas: 5 - reduzirá pela metade a burocracia, tanto para o fisco quanto para o contribuinte.

Fonte: Jornal Jequié, ano 23, n. 1076, publicado em 27 de janeiro de 1969.

ANEXO J – Manchete sobre planejamento para industrializar Jequié

Planejamento para Industrializar Jequié

Estiveram em visita a nossa cidade, técnicos da OPA — Organização Planejamento e Administração Ltda., de Salvador, onde na oportunidade a convite do Rotary local, o Economista José Maria Alvarenga, juntamente com o Economista Olavo Bezerra e o Engenheiro José Edilton Moura, fizeram uma breve palestra sobre a necessidade do plano de Desenvolvimento Integrado de Jequié, ressaltando também, a importância da participação do Empresariado local, conclamando a coordenação de forças das lideranças locais a fim de se concretizar tal empreendimento de vital importância, que viria corroborar na implantação de um Distrito Industrial em Jequié.

Como se sabe, trata-se de técnicos já conhecidos em nossa comunidade pelos inúmeros trabalhos aqui realizados, sob a coordenação do Economista José Maria Alvarenga, diretor daquela organização. Os trabalhos realizados aqui foram os seguintes:

Curtume Aliança S/A, Indústria de Roupas Esmerc Ltda, Confeções Estrela e Pererê, Indústria de Roupas Bremer Ltda. Armando Santos Cardoso & Cia. Ltda. (Supermercados), Miguel Ferraro (Padaria), Samil Ind. e Com. Ltda., Irmãos Amaral Ltda., Curtume Santo Antonio e Moinho Paquetá.

Também em outros estados a OPA, tem reconhecida participação nos meios empresariais.

Recentemente elaborou o projeto da TIMSA Tucano Indústria Manufatura S/A para zona Franca de Manaus, ora em implantação. O Centro Industrial de Aratu beneficiando seus trabalhos: Tuperba Tubos e Perfilados da Bahia S/A, Multigoma S/A, Camara Camas e Armazéns de Aço Ltda. etc.

Após a palestra, o presidente do Rotary, Dr. Waldeck Pinto de Araujo agradeceu ao conferencista, Dr. Alvarenga, fazendo naquela oportunidade convite para que o mesmo voltasse no primeiro sábado de março dia 6, desta feita, com a presença do novo prefeito Dr. Daniel Andrade, autoridade e empresariado local.

ANEXO K – Anúncio da chegada de equipe responsável pelo planejamento para a implantação do Centro Industrial de Jequié

Centro Industrial de Jequié

A C M cumpre promessa

JEQUIÉ

Director-Redator-Chefe — WILSON NOVAES **Director -Gerente — EUNISIO BOMFIM**
ANO XXVI — Jequié, 15 de Novembro de 1971, (Ba.) Nº 1216

GOVERNADOR ANTONIO CARLOS MAGALHÃES
“Cidadão Jequiense”

**Campanha Nacional:
Promoção de Impostos**

Chegará a esta cidade, no próximo dia 18 do mês em curso, o Secretário da Indústria e Comércio do Estado da Bahia, Dr. Fernando Talma Nampalo, acompanhado de sua Assessoria Técnica, para dar início aos estudos e planejamento do CENTRO INDUSTRIAL DE JEQUIÉ, promessa do Governador Antônio Carlos Magalhães e que está se tornando em palpável realidade. Já se encontram aqui, para o estabelecimento dos primeiros contatos, operação preparatória da visita do Sr. Secretário, os Drs. Alberício Bouzón e William Motta, respectivamente, Diretor da Divisão de Informação Industrial e promoção de investimentos da Secretaria da Indústria e Comércio e Chefe de relações Públicas do Centro Industrial de Aratá.

Os dois técnicos estiveram em visita a esta redação, declarando os propósitos da permanência, por toda esta semana, em Jequié, de cujas autoridades e classes empresariais, esperam a devida colaboração.

Esta notícia enche de júbilo todos os jequienses e, em especial, o semanário "JEQUIÉ" que há bastante tempo, sugeira e vem lutando para a implantação de um Centro-Industrial em Jequié, empudimento que, certamente, marcará uma nova era de progresso, desenvolvimento e prosperidade deste Município. Será o aproveitamento adequado dos nossos recursos naturais, com mão de obra devidamente utilizada num amplo mercado de trabalho; será fator decisivo de verdadeira, legítima e ascensional riqueza desta comunidade.

Antonio Carlos Magalhães, o Governador que promete para CUMPRIR, o Prefeito Daniel Andrade, que sabe e quer REALIZAR, são merecedores dos aplausos e da gratidão do povo de Jequié.

O Eminentíssimo Governador Antonio Carlos Magalhães. Ficou muito feliz, com a calorosa manifestação, que recebeu quando de sua visita a cidade para inaugurar a nova sede da Prefeitura, no Centro Cívico que tem o seu nome, por lei votada na Egregia Câmara de Vereadores, por este projeto enviado pelo Prefeito Daniel Andrade.

O afeto tão generoso e expontâneo do povo, sensibilizou tanto o Governador ACM, que declarou em sua fala oficial, exaltando os bons, e punindo os corruptos e corruptores.

Daqui, desta coluna, lembro aos nossos Vereadores de Jequié, que está na hora certa, de conceder ao admirável e bravo Governador ACM, o título de "Cidadão Jequiense". Será uma iniciativa brilhante e que vem consolidar a estima que o governante devota pelo laborioso povo da terra do Sol, e o povo está feliz porque confia na ação progressista desse baiano ilus-

Noticiário de Salvador, onde esteve tratado de vários assuntos relacionados com a sua Jurisdição Fiscal, o Sr. Bernardo Daltro do Castro, chefe do Posto da Receita Federal.

Falando a nossa reportagem disse: Desde os assuntos tratados, destacamos a visita nos próximos dias a esta cidade, por intermédio do Sr. Subsecretário da 5ª Região Fiscal Dr. Emerson Sodrê Mendes, de um arquiteto, o qual se primeiros contatos visando a construção de nova sede do P.R.F. que será edificada no Centro Cívico Dr. Antonio C. Magalhães.

Rebora a Campanha Nacional de Integração, promovendo reuniões, palestras etc, como também, defendendo seus associados, quando necessário.

É de conhecimento geral, as grandes oportunidades, que o governo tem dado a todos, para que se organizem e cumpram o dever cívico de participar do desenvolvimento, recebendo correntemente seu tributo.

A integração fisco-contribuinte, foi criada justamente para através do diálogo, se houvera franca e sincera entre o contribuinte e o fisco, por meio de palestras, reuniões, conferências ou mesmo individualmente na sede do órgão.

ver este entendimento, por lado mesmo, faz ver a todos os contribuintes da nossa Jurisdição, que a Campanha Nacional de Promoção dos Impostos, é representativa e também educativa e nesta oportunidade, encareço a todos o máximo apoio ao grupo fiscal que atua no nosso Município, tendo como superior o Dr. Hilário Reis, mantendo os livros fiscais nas suas respectivas firmas, fornecendo as informações solicitadas e disseparado como é comum ao jequiense, a atempada e necessária ao desempenho de tão importante missão.

PRIMEIRA ABREVIATURA



Gov. Antonio C. Magalhães

Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1216, publicado em 15 de novembro de 1971.

ANEXO L – Construção da Usina da Pedra em Jequié

A CONSTRUTORA OTTO SHAEPLI vai iniciar as obras da
USINA DA PEDRA

Salvador, — 5 Ontem, a **COELBA** assinou com a Construtora Otto Schaepli o contrato para a construção das obras civis da Usina da Pedra, instalada é da barragem do mesmo nome, no município de Jequié sobre o Rio das Contas.

As obras serão iniciadas ainda esta semana, devendo estar concluídas em 1973. Custarão ao Governo Cr\$ 3.300 mil, e o empreendimento total, incluindo maquinaria e subestação, será da ordem de Cr\$ 16 milhões.

Contará com financiamento da Eletrobrás, conforme acordo firmado entre o Governo do Estado e a sua diretoria representada pelo professor Pinto de Aguiar. A Usina disporá de um grupo gerador de 20 mil Kilowats. Com a sua entrada em funcionamento, o potencial energético da região de Jequié será elevado para 60 mil Kilowats.

A **COELBA**, por determinação do governo Antônio Carlos, contratara, ainda este mês, o fornecimento do maquinário para a Usina da Pedra, conforme concorrência pública já aberta e em fase de julgamento.

JEQUIÉ

Diretor-Redator-Chefe—WILSON NOVAIS Diretor-Gerente—EUNISILVA
ANO 25 — Jequié, 7 de Junho de 1971 N. 1194

PÔRTO SEGURO TERÁ ENERGIA ESTE MÊS

Dentro do Plano de Ação que o governo Antônio Carlos Magalhães elaborou para o Estado de este mês, a iluminação elétrica de Pôrto Seguro, até o dia 15 de junho, admitem sua instalação onde as obras se processam. Do dia 15 ao

Fonte: Jornal Jequié, ano 25, n. 1194, publicado em 07 de junho de 1971.

ANEXO M – Anúncio de investimentos na Rodovia Jequié-Florestal

Rodovia Jequié Florestal

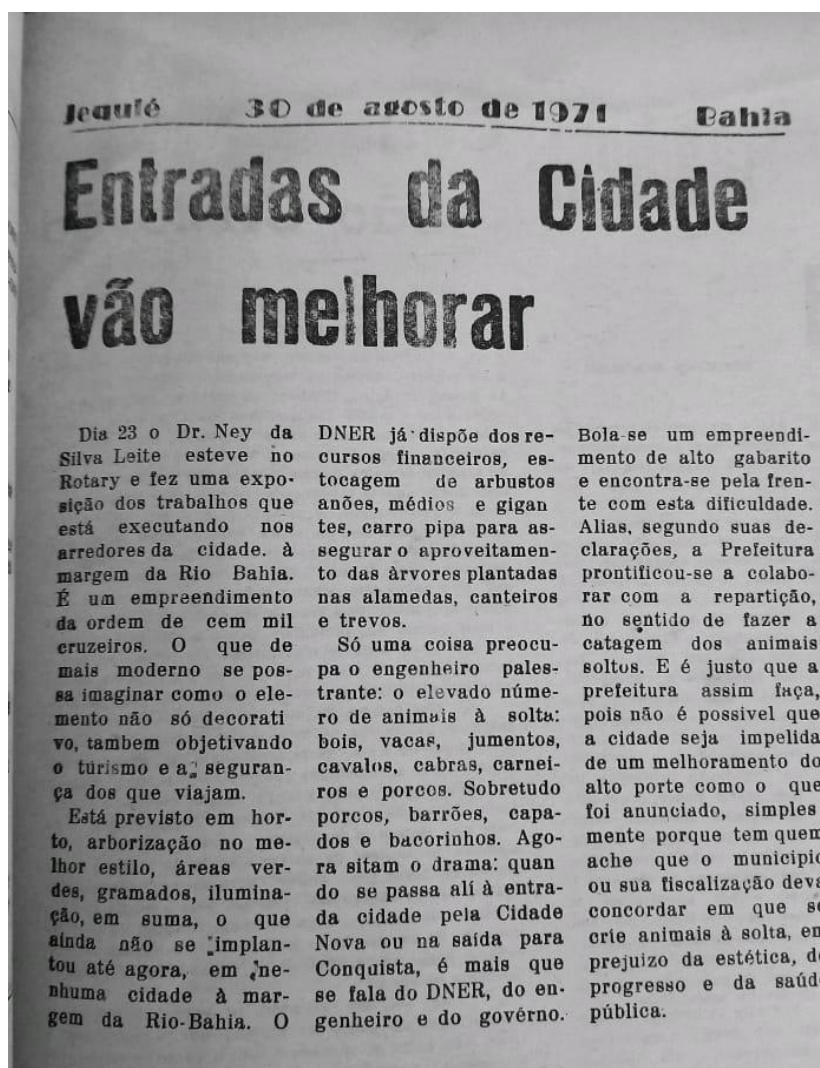
É muito auspiciosa a notícia de última hora que transmitiu à nossa reportagem o Prefeito Daniel Andrade, ou seja, que terá início depois de amanhã, 13, a construção da rodovia Jequié-Florestal, em convênio da Prefeitura Municipal com o Consórcio Rodoviário.

A rodovia, que atenderá às necessidades de uma próspera faixa deste município, terá seis metros de largura e, do seu traçado, desaparecerão a maioria de curvas e ladeiras, oferecendo um tráfego mais rápido e mais seguro.

A obra custará aos cofres da Comuna novecentos e cinquenta e nove mil cruzeiros e tem a sua inauguração prevista para o dia 1º de fevereiro do próximo ano.

Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1212, publicado em 11 de outubro de 1971.

ANEXO N – Melhorias nas estradas que dão acesso a Jequié



Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1206, publicado em 30 de agosto de 1971.

ANEXO O – Matéria do Jornal Jequié que anuncia Jequié como exportadora de Couros e Peles

Jequié na faixa de exportação de Couros e Peles

Com a implantação de mais uma casa comercial nesta cidade, a firma José Alberto Comercio e Industria Ltda., asinala mais um marco de progresso no comercio de exportação notadamente de couros e peles.

Concorrendo com as mais altas firmas neste setor do País, diz o seu socio-Diretor, Sr. José Alberto Santos Lima, que «a expansão do comercio não somente evidenciaria a riqueza que possuímos pela qualidade dos produtos, como

tambem pela seriedade que propõe a realizar neste ramo de negocio junto aos pequenos produtores, assim é que, temos ampliado o nosso comercio com a abertura de vários armazens e depositos em determinadas cidades a fim de facilitar a aquisição dos produtos e consequentemente aproximar o pequeno produtor do exportador. Recentemente abrimos as nossas portas aqui nesta cidade de Jequié, à Rua Costa Brito, 166, pois já tínhamos de há muito, o pro-

posito de instalar uma filial nesta importante região.

Esperamos ter a mesma receptividade que vínhamos tendo como pessoa física. Desse modo, contribuiremos para o maior desenvolvimento economico e social desta vasta e rica zona do sudoeste bahiano».

Na oportunidade, o nosso informante, apresentou-nos o Sr. José Alberto Santos Lima, responsável pelos negocios da sua empresa entre nós, encerrando suas declarações a esse semanário.

Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1207, publicado em 06 de setembro de 1971.

ANEXO P – Anúncio da chegada do Banco Crefisul em Jequié, em 1971

**Banco Crefisul de Investimento
estabelece agencia em Jequié**

Dentro do seu plano, de uma visita os Srs de expansão, o Banco Gerd Kohlmann e Hugo Crefisul de Investimento Scott, destacados funcionários do importante nesta cidade. Para isto estabelecimento de crédito. Os ilustres visitantes chegaram aqui e nos deram o honroso prazer falando a nossa reportagem, se manifestaram satisfeitos com a acolhida do povo desta terra que, dentro em breve, receberá os benefícios do auspicioso empreendimento

Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1219, publicado em 06 de dezembro de 1971.

ANEXO Q – Notícia sobre aspectos do desenvolvimento econômico e social de Jequié.

JEQUIÉ - Retrospectiva do ano de 1971 Perspectivas para o Novo Ano

O calendário está marcado os últimos dias de 1971. Anuncia-se o NOVO ANO DE 1972.

Da mesma forma como se gestou o fazer, também as cidades devem fazer em balanço das ocorrências do ano que se vai e um planejamento para o ano que começa. É o que vamos tentar, da nossa mais querida Jequié, nos limites deste editorial.

O Município e a Cidade de Jequié, encarados em seu aspecto de comunidade geo-política, teve em 1971 perfeição satisfatória. Vamos focalizar os fatos e fatos mais significativos na b-rlinda, como não poderia deixar de ser, a Prefeitura Municipal e o seu relacionamento com o Governo do Estado e com o Governo Federal.

1 A Prefeitura está lotada de uma moderna USINA DE ASFALTO. Importante aquisição da administração Daniel Andrade, já testada com pleno êxito no repavimento asfáltico de algumas vias públicas do centro.

2 Iluminação moderna da Ponta Theodoro Sampaio. Ve. Da aspiração, da povo desta cidade e que, por fim, se tornou realidade.

3 Construção de ar-condicionado no Estádio Waldomiro Borques.

4 Construção da rodovia JEQUIÉ FLORESTAL, agora torçada JEQUIÉ-GANDU, por determinação do Governador Antonio Carlos Magalhães.

5 Aprimoramento dos Serviços de Limpeza Pública.

6 Obras em construção nos Distritos: Posto de Saúde em Florestal, Posto de Saúde em Novo Oriente, Prédio Escolar em Itajura e Prédio Escolar na Fazenda Santa Elina.

7 Construção da infraestrutura (asfaltamento, dotação de energia elétrica, rede de esgotos e canalização d'água) no Centro Cívico «Antonio Carlos Magalhães».

8 Presente região. Jôia da Cidade. O PALACIO DA MUNICIPALIDADE. Com todos os serviços essenciais devidamente instalados. Mobiliário, aparelhamento de ar condicionado,

telefones, inter-fones etc).

9 Empreendimento maior do desenvolvimento do Município de Jequié. Criação do nosso DISTRITO INDUSTRIAL, com os estudos iniciais e o planejamento em fase de conclusão.

Este balanço acusa um SALDO POSITIVO altamente satisfatório, projetando em moldura de admiração, gratidão e respeito, a figura política do Prefeito Daniel Andrade.

Agora, as PERSPECTIVAS PARA O ANO DE 1972. Primeiro, nossa fé na Providência Divina. Depois, nossa confiança na operiosidade do Sr. Prefeito, craseja na palavra honrada do Governador Antonio Carlos Magalhães e nos elevados propósitos desenvolvimentistas do Governo Federal. Sabidos dos nêto, vamos aguardar a concretização, no ANO DE 1972, dos se-

guintes empreendimentos:

A - Instalação do Distrito Industrial de Jequié, programada para o mês de março de 1972.

B - Rodovia JEQUIÉ-CONTENDAS BRUMADU.

C - Construção do FORUM no Centro Cívico «Antonio Carlos Magalhães».

D - Instalação da FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

E - Construção da nova ESTAÇÃO RODOVIÁRIA, na Cidade Nova.

F - A letra engere em «Finalmente». E finalmente, esperamos atos robustos de administração para tornar a Cidade de Jequié cada dia mais limpa, cada vez melhor dotada de serviços essenciais, sempre bela, acolhedora, progressista, saudável, alegre e digna do amor que lhe devotam os jequienses e de admiração de quantos a visitam.



Director-Rodador-Chefe - WILSON OVAES Director-Gerente - EUNISIO BOMFIM
ANO XXVI - Jequié, 31 de Dezembro de 1971 (Ba.) Nº 1222

Aos meus Conterraneos



A Providência, que preside a destinação dos homens, fez de mim um político. E, nesta missão que abraçei de boa vontade e zélico ânimo, tenho procurado servir à minha terra, percorrendo caminhos de lutas e vitórias, de que são fatores os esforços, a bondade e a dedicação dos meus correligionários.

Polas festividades natalinas e festi-vidades que precedem o advento do ANO NOVO, tenho recebido visitas e mensagens de amizade que, cada vez mais, estreitam os vínculos que me ligam aos meus patriotas. A estes, eu manifesto minha gratidão, desejando-lhes para o ano de 1972, um novo período de paz, felicidades e alegrias.



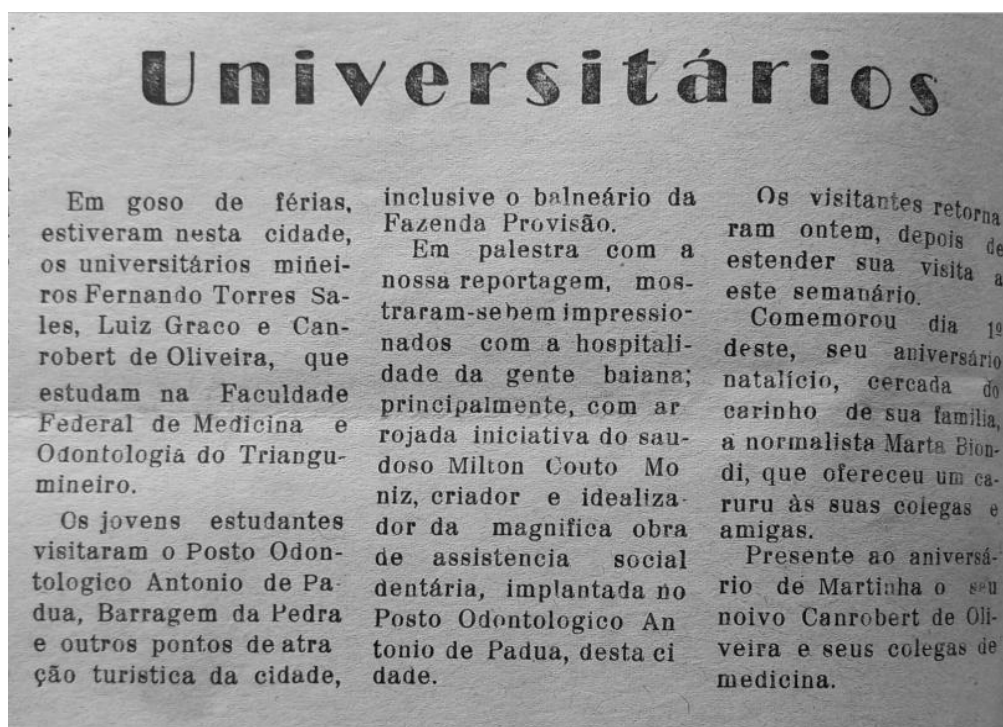
Palacio de Municipalidade

Caricchio renuncia

Convocação Municipal da Arara Municipal de Jequié
EDITAL
O Presidente da Comissão Representativa do Distrito Rod-

Salve o Ano Novo!

Fonte: Jornal Jequié, ano XXVI, n. 1220, publicado em 13 de dezembro de 1971.

ANEXO R – Matéria de Jornal que destaca a presença de universitários em Jequié

Fonte: Jornal Jequié, ano 26, n. 1211, publicado em 04 de outubro de 1971.

ANEXO S – Resolução n.º 09 de 1969.

R. nº 9/69

RESOLUÇÃO Nº 09, DE 10 DE OUTUBRO DE 1969 (*)

Fixa os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o artigo 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista os Pareceres nºs. 292/62 e 672/69 - que a esta se incorporam - homologados pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangem as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem)
- b) Didática
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica presceita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições desta resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

José Barretto Filho - Presidente

(*) CFE. Resolução nº 09, de 10 de out. de 1969. In: —. Currículos mínimos dos cursos de nível superior. 2. ed. Brasília, MEC/DDD, 1975, p. 250-1.

ANEXO T – Certificado de Especialização realizada por docentes da FFPJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
SECRETARIA GERAL DE CURSOS
Sônia Maria Troceni Torres Pereira
Chefe de Seção de Diplomas e Certificados

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Certificado

O MAGNÍFICO REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES E TENDO PRESENTE A ATA DE CONCLUSÃO DO CURSO

CONFERE NO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1977, A

Rui Macêdo

FILHO DE LUTGARD MACEDO E DE MARIA LUIZA BRANDÃO DE MACEDO, NATURAL DE SALVADOR - BAHIA, NASCIDO A 15 DE ABRIL DE 1946, ESTE CERTIFICADO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS, PARA QUE POSSA EXERCER OS RESPECTIVOS DIREITOS E PRERROGATIVAS LEGAIS.

SALVADOR, 26 DE DEZEMBRO DE 1978

Rui Macêdo
Diplomado

José Américo de Sá
Diretor da Secretaria Geral de Cursos

Francisco de Sá
Reitor

Delmar F. Almeida
Coordenador do Colegiado de Curso

ESPECIFICAÇÕES DO CURSO	CATEGORIA: ESPECIALIZAÇÃO	PERÍODO: 17.01 - 29.12.77	CARGA HORÁRIA: 75 HORAS	CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS (Física)	CONCEITO FINAL
DENOMINAÇÃO DA DISCIPLINA	CRÉDITOS	HORAS	CONCEITO	CORPO DOCENTE	QUALIFICAÇÃO UNIVERSITÁRIA
01 Matemática	03	70	MS	Fernando Rocha de Sá	Mestre
02 Química	03	70	MS	Pedro Sarno (Coordenador)	Mestre
03 Física	05	150	ME	Clemiro Ferreira (Coordenador)	Mestre
04 Estudos Ecológicos	03	70	MS	Ivomar Carvalho Brito (Coordenador)	Mestre
05 Estudo de Problemas Brasileiros	01	15	MS	Joaquim Batista Neves (Coordenador)	Bacharel
06 Psicologia da Aprendizagem	02	55	MS	Gizelda Santana Morais (Coordenadora)	Doutor
07 Estruturas e Sistemas Educacionais no Brasil	02	55	MS	Edivaldo Machado Boaventura	Doutor
08 Modelos e Técnicas de Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento de Currículo	02	80	MS	Karl M. Lorenz	Doutor
09 Trabalho de Conteúdo	01	40	MS	Orientação: A equipe docente	Doutor
10 Projeto de Ensino	incluído na Disc. 08		S	Karl M. Lorenz	Doutor
11 Prática de Ensino - Estágio ou Planejamento e/ou Pesquisa Educacional - Estágio	02	160	MS	Edivaldo M. Boaventura (orient.) Ivomar C. Brito (orientador)	Doutor Mestre
CARGA HORÁRIA DOS CRÉDITOS:		VALOR DOS CONCEITOS:		INTRODUÇÃO AO CURSO:	CÁLCULO DO CONCEITO FINAL:
Cada unidade de crédito em disciplina de Pós-Graduação corresponde a quinze horas de aula, quarenta horas de trabalho de laboratório ou equivalente, ou oitenta horas de estágio ou estudo individual programado ou trabalho de campo.		Para fins de avaliação qualitativa dos créditos, os conceitos têm os seguintes correspondentes numéricos:		De acordo com o Projeto do Curso aprovado pela Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA em sessão de 27.12.76, foram colocadas 10 (dez) horas a disposição do Coordenador para as instruções introdutórias.	Média das (disciplinas) (x 4) + Média dos (trabalhos) (x 6) = 10
SEM RENDIMENTO SR INSUFICIENTE IN MÉDIO INFERIOR MI MÉDIO ME MÉDIO SUPERIOR MS SUPERIOR SS		ZERO UM DOIS TRES QUATRO CINCO			

Fonte: Arquivo pessoal do Professor Rui Macêdo

ANEXO U – Histórico do Curso de Licenciatura Curta com Habilitação em Química.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 Autorizada pelo Decreto nº 94.250 de 24.04.1987
 PREPE - G. G - **SECRETARIA DE CURSOS**
 CURSO: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS - HABILITAÇÃO EM QUÍMICA
 CAMPUS: JEQUIÉ-BA

HISTÓRICO ESCOLAR	NÚMERO DE MATRÍCULA 365	PERÍODO I-1990	ANO DE INGRESSO -1982-
-------------------	----------------------------	-------------------	---------------------------

NOME DO ALUNO			
[REDACTED]			
SEXO	ESTADO CIVIL	DATA DE NASCIMENTO	NATURALIDADE/ NACIONALIDADE
FEMININO	CASADA	17.09.1963	JITAÚNA-BA/BRASILEIRA
C.I. NÚMERO	ÓRGÃO EXPEDIDOR	U.F.	DATA DE EMISSÃO
2.225.621	SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA	BA	24.11.1977
NOME DO PAI		NOME DA MÃE	
[REDACTED]		[REDACTED]	

DE NOMINAÇÃO DO CURSO			
AUTORIZAÇÃO	DATA DO DOU	RECONHECIMENTO	DATA DO DOU
Dec. nº 2.352 de 30/01/1986	31/01/1986	Dec. nº 613, de 14/12/1988	15/12/1988

GRAU	NOME DO ESTABELECIMENTO	CIDADE	DATA - CONCLUSÃO
2º	Inat. de Educação Regis Pacheco	JEQUIÉ-BA	-1981-

CONCURSO DE HABILITAÇÃO / VESTIBULAR		ANO/ CONCLUSÃO
INSTITUIÇÃO		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA		-1986-

DISCIPLINAS CURSADAS					
PERÍODO / ANO	DENOMINAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	CONCEITO/MÉDIA	SITUAÇÃO
I-1982	Matemática I	90	05	MM	AP.
"	Desenho Geométrico	75	04	MS	AP.
"	Biologia I	75	04	MM	AP.
"	Língua Portuguesa	60	03	MS	AP.
"	Estudos de Problemas Brasileiros I	30	02	MS	AP.
II-1982	Matemática II	90	05	MM	AP.
"	Química Geral	60	03	SS	AP.
"	Fundamentos de Botânica	75	04	MS	AP.
"	Psicologia da Educação I	60	03	MM	AP.
"	Estudos de Problemas Brasileiros II	30	02	MS	AP.
"	Estrutura e Func. do Ens. de 1º Grau	45	02	MS	AP.
"	Educação Física I	30	01	--	AP.

PERÍODO / ANO	D E N O M I N A Ç Ã O	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	CONCEITO/MÉDIA	SITUAÇÃO
I-1983	Fundamentos de Zoologia	75	04	SS	AP.
"	Estrutura e Func. do Ens. de 2º Grau	45	02	MS	AP.
"	Psicologia da Educação II	75	03	MS	AP.
"	Química Inorgânica e Analítica I	75	04	MS	AP.
"	História da Arte	45	02	MS	AP.
"	Matemática III	90	05	MM	AP.
"	Educação Física II	30	01	--	AP.
II-1983	Estatística e Probabilidade	75	04	MM	AP.
"	Didática	75	03	MM	AP.
"	Química Orgânica I	60	03	MM	AP.
"	Ecologia	45	02	MS	AP.
"	Física I	75	04	MM	AP.
"	Cálculo I	60	03	MM	AP.
"	Educação Física IV	30	01	--	AP.
I-1984	Física II	75	04	MM	AP.
"	Metodologia do Ens. de Ciênc. do 1º Gr.	75	03	MS	AP.
"	Instr. P/ o Ens. de Ciências do 1º Grau	75	04	MS	AP.
"	Elementos de Geologia	75	04	MM	AP.
"	Educação Física V	30	01	--	AP.
II-1984	Introdução à Filosofia	45	02	MM	AP.
"	Prática do Ens. de Ciências do 1º Grau	90	02	SS	AP.
"	Física III	90	04	MM	AP.
"	Higiene e Saúde	60	03	MS	AP.
"	Educação Física VI	30	01	--	AP.
I-1985	Química Orgânica II	75	04	MM	AP.
"	Instrumentação p/ o Ens. de Química	75	03	MS	AP.
"	Educação Física VII	30	01	--	AP.
II-1985	Bioquímica	60	03	MS	AP.
"	Eletromagnetismo	60	03	MS	AP.
"	Termodinâmica	60	03	MS	AP.
"	Educação Física VIII	30	01	--	AP.
"	Educação Física III	30	01	--	AP.
I-1986	Cálculo II	60	03	MM	AP.
"	Química Orgânica III	75	04	MM	AP.
"	Introdução à Álgebra Linear	60	03	MM	AP.
"	Química Inorgânica e Analítica II	75	04	MS	AP.
II-1986	Cálculo III	60	03	MS	AP.
"	Físico-química	60	03	MS	AP.
"	Física IV	90	04	MS	AP.
"	Prática do Ens. de Química	135	03	MS	AP.

Fonte: Secretaria Setorial de Cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

ANEXO V – Relatório de reconhecimento do Curso de Licenciatura Curta em Ciências de Jequié, com Habilitação em Química e Habilitação em Biologia

AUTARQUIA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA BA
 Reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências, com habilitações em
 Química e em Biologia, ministrado pela Faculdade de Formação de Professores,
 Câmpus de Jequié.
 CESu, 1º Grupo – Par. 999/88, aprovado em 7/10/88 (Proc. 23001.000988/88/ 97)

I – RELATÓRIO

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-BA encaminha pedido de

Documenta (334) Brasília, out. 1988

193

reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências, com habilitações em Química e em Biologia, ministrado pela Faculdade de Formação de Professores, câmpus de Jequié, unidade integrada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Referido curso começou a funcionar em 1982 à luz do Parecer 232/81 do CEE/BA e foi autorizado, posteriormente, pelo Decreto Federal 92.352/86, tendo em vista o Parecer 198/85 – CEE/BA.

Cumprir informar que, além do reconhecimento do curso, a instituição solicita a convalidação de estudos realizados para os alunos que o frequentaram no período anterior a sua autorização, ou seja, de 1982/1985.

Pela Portaria 76, de 10/3/88, da SESu-MEC, foi designada Comissão Verificadora das condições para o reconhecimento do curso, cujo relatório conclusivo vem de ser encaminhado ao Conselho.

1. Dados sobre a Mantenedora

De acordo com os dados contidos no processo, a entidade mantenedora é uma autarquia da administração descentralizada estadual, criada sob a forma de Fundação Educacional do Sudoeste, pela Lei 3.799, de 29 de maio de 1980. Transformada em Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste, mediante a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, com personalidade jurídica, autonomia didático-científica-administrativa e financeira. A instituição tem sede e foro na cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia.

Está registrada no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Vitória da Conquista sob o nº 261, Livro A-5, fls. 21 e 22; em agosto de 1980.

A regularidade fiscal e parafiscal da entidade é absoluta perante todos os órgãos oficiais respectivos. Trata-se de entidade de utilidade pública, reconhecida como tal, no âmbito municipal, pelo Alvará 822/80 e, no âmbito estadual, instituída como entidade de administração descentralizada, através da Lei Delegada nº 12/80.

2. Dados sobre o Curso

A Comissão Verificadora informa em seu relatório que:

“As instalações destinadas a salas de aula, laboratórios, almoxarifado, biblioteca, mecanografia e secretaria satisfazem a demanda atual do curso, em que pese uma carência de espaço destinado a gabinetes onde professores possam desenvolver satisfatoriamente atividades outras que não as de sala de aula. Esta deficiência tem sido superada pelo magistério com muita dedicação, até que se efetive a ampliação da área construída.”

Os laboratórios são pequenos, considerando-se os padrões das universidades do Sul e Sudeste brasileiros, mas suficientemente adequados para a faculdade, onde as turmas práticas não ultrapassam um total de 10 alunos.

194

Documenta (334) Brasília, out. 1988

A pretensão da UESB de instalar o câmpus de Jequié num área de 5 ha (km 5 da BR – 330, rodovia Jequié – Ipiacá) deve se implementada a curto prazo. A comissão constatou que a universidade já iniciou a terraplanagem da área, devendo, segundo informações colhidas, iniciar brevemente os serviços de fundação.

Os equipamentos, materiais de laboratório e didático satisfazem às condições de funcionamento das disciplinas do curso. A faculdade tem recebido apoio de outras instituições regionais, tais como o CEPLAC – Centro de Pesquisa da Lavoura Cacaueira, a SUDEPE – Superintendência do Desenvolvimento da Pesca e o Póh Petroquímico de Salvador.

Diversos equipamentos e materiais de laboratório foram conseguidos graças ao empenho pessoal de alguns professores, via projetos de pesquisa enviados e aprovados por Instituição de Fomento.”

2.1. Biblioteca

A biblioteca encontra-se instalada numa área de 130 m², com 72 m² reservados ao acervo, e tem capacidade para atender até 40 leitores por turno. Conta, atualmente, com 2 bibliotecárias legalmente habilitadas e 6 auxiliares.

O acervo é composto por 2.241 títulos, com 4.070 exemplares e 1.785 periódicos. Sobre este ponto, a universidade assume o compromisso de ampliar os recursos bibliográficos particularmente no tocante a periódicos, tendo em conta o bom desempenho de grupos emergentes de pesquisa.

A Associação de Docentes da UESB mantém uma livraria na Faculdade de Jequié, cujo material disponível é adquirido via convênios com livrarias de outras Instituições e repassado a baixo custo.

3. Estrutura e Funcionamento

O curso de licenciatura em Ciências, com habilitações em Química e em Biologia, começou a funcionar em 1982, à luz do Parecer 232/81 do CEE/BA, sendo posteriormente autorizado pelo Decreto Federal 92.352, de 30/1/86, tendo em vista o Parecer 198/85 do CEE/BA, com 40 vagas totais, anuais, no período noturno.

A estrutura curricular aprovada no início do funcionamento do curso sofreu as seguintes alterações após a autorização, sendo reduzida a carga horária de Educação Física e aumentada a das disciplinas optativas.

Na 1ª versão, o curso tinha uma carga horária de 3.195 h/a para a habilitação em Biologia e de 3.255 h/a para a habilitação em Química, incluindo-se, nesse total, as horas destinadas a EF e a EPB. Na versão em vigor, o curso tem a duração de 3.405 h/a para a habilitação em Biologia e de 3.450 h/a para a habilitação em Química, acrescida de 90 h/a de EF e de 60 h/a de EPB, perfazendo um total de 3.555 h/a e 3.600 h/a (Anexos 1 a 4 do parecer original).

No entender da comissão, “o elenco de disciplinas do tronco comum e do que compõe as áreas de habilitação, bem como os conteúdos programáticos das

disciplinas, atendem aos objetivos propostos pelo curso". As práticas de ensino são desenvolvidas nas escolas públicas de 2º grau.

Algumas disciplinas mereceram destaque pelo desempenho nas aulas práticas: É o caso da Física, onde o setor de Ótica, monitorado por um grupo de alunos desenvolve um protótipo de câmara fotográfica para impressão de chapas simultâneas em diferentes posições; da Química Geral, que ministra aulas práticas semanais, fato pouco comum em muitas escolas de Química do Sul e Sudeste Brasileiros; da Citogenética, cujo laboratório, bem equipado em sua maioria, advém do emprego de verba conseguida por convênio com o CNPq; da Estatística, onde o exercício prático consiste em levantar, tabular e apresentar dados sobre a saúde da população de 20 municípios regionais (endêmias, parasitoses, abortos etc.); e da Química Inorgânica, que mantém contato permanente com um renomado grupo de pesquisa da Universidade Federal da Bahia.

4. Corpo Docente

Sobre o corpo docente os verificadores assinalam que há uma evidente preocupação da faculdade com o treinamento do magistério a nível de pós-graduação. Assim 4% do professorado já concluíram o mestrado e 17% são mestrandos, 60% passaram por especialização, 14% estão com o curso em andamento, 2% cursam doutorado e 5% são recém-contratados.

A) Professores aceitos por possuírem o título de mestre ou doutor:

1. Ana Angélica Leal Barbosa – Instrumentação para o Ensino de Biologia/Prática do Ensino de Biologia/Evolução
2. Célia Cristina de Oliveira – Psicologia da Educação I e II/Metodologia Científica
3. Kiyoto Abé Sandes – Genética I e II/Genética Humana
4. Maria das Graças Santos – Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º Grau/Prática do Ensino de Ciências (Sup. em Ciências).

B) Professores aceitos para este curso por atenderem ao disposto na Resolução 20/77, art. 5º, alíneas "c" e "d":

5. Ademir José Rosso – Taxionomia Vegetal I e II/Ecologia Vegetal
6. Adervan Gonçalves da Silva – Fisiologia Animal Comparada
7. Adroaldo Raimundo da Silva Freitas – Fundamentos de Botânica/Anatomia Vegetal/Fisiologia Vegetal
8. Alberto Carvalho Bonfim – Anatomia
9. Alice Guimarães Valverde – Inglês Técnico
10. Antônio Fernando Barbosa Sacramento – Química I, II e III
11. Armando Luís Andrade Peixoto – Matemática II/Introdução à Álgebra Linear
12. Carlos Alberto Andrade Freitas – Instrumentação para o Ensino de Quími-

- ca/Prática do Ensino de Química/Evolução da Química
13. Célia Rosângela Dantas Dórea – Desenho Geométrico
 14. Edna Madeira Nogueira – Química Analítica I e II/Química Analítica Quantitativa/Análise Instrumental
 15. Edna Soares Pinheiro – Ecologia
 16. Edson Cardoso dos Reis – Prática do Ensino de Ciências do 1º Grau (Sup. em Matemática)/Matemática III
 17. Eunice Nunes Freitas – Biologia Geral/Biologia do Desenvolvimento
 18. Flaviano Pinheiro Neto – Física II e IV
 19. Glória Del Carmen Melendez Bastos – Físico-Química I e II/Tecnologia das Fermentações
 20. Jorge Barros – Cálculo Diferencial e Integral I e II
 21. Jorge Costa do Nascimento – Matemática I e II/Estatística e Probabilidade
 22. Lenira Eloina Coelho de Souza – Invertebrados I
 23. Luis Claudio Almeida Madureira – Instrumentação para o Ensino de Ciências do 1º Grau/Prática do Ensino de Ciências do 1º Grau
 24. Márcia Pinheiro de Oliveira Sena – Didática/Evolução da Educação Brasileira
 25. Maria Afonsina Ferreira Matos – Língua Portuguesa
 26. Maria Auxiliadora Leal Sandes – Ecologia Vegetal/Taxionomia Vegetal I e II
 27. Maria das Graças Bispo – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
 28. Maria Verônica Leite Pereira – Fundamentos de Botânica/Anatomia Vegetal
 29. Marlene Dantas – Química Inorgânica I e II/Bioquímica
 30. Marluce Galvão Barreto – Invertebrados II/Vertebrados II/Ecologia Animal
 31. Milton de Almeida Rabelo – Estudo de Problemas Brasileiros I e II
 32. Nádia Mamede José – Físico-Química I/Físico-Química II
 33. Neiva Deliberati Rosso – Química Ambiental/Química Geral
 34. Olívia Nolasco Beltrão – Antropologia
 35. Oscar Vitorino Moreira Mendes – Fundamentos de Zoologia/Piscicultura Geral/Vertebrados I
 36. Paulo Roberto Velasco Bastos – Microbiologia e Imunologia
 37. Reinaldo Moura Pinehri – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
 38. Raimundo José Almeida de Oliveira Pinto – Histologia
 39. Reivaldo Moreira Fagundes – Biofísica
 40. Ranes Santana de Oliveira – Higiene e Saúde
 41. Robério Chaves Pinheiro – Educação Física I, II e III
 42. Rosalvo Lemos – Estudo de Problemas Brasileiros I e II
 43. Rui Macedo – Elementos de Geologia/Paleontologia
 44. Valdir Lopes Moraes – Elementos de Geologia/Paleontologia
 45. Valfredo Ribeiro Dórea – Educação Física I, II e III
 46. Walter Duarte de Araújo Filho – Física I, II e III

Na opinião dos alunos, de acordo com o plano de trabalho de cada professor, apurou-se que a docência é exercida com bastante seriedade.

5. Conclusão da Comissão Verificadora

A comissão conclui seu relatório favoravelmente, em decorrência dos pontos a seguir assinalados:

- . A realidade do curso – corpo docente, infra-estrutura de apoio, análise curricular –, que se situa na média dos padrões de qualidade.
- . A rápida evolução da faculdade onde o curso, objeto de reconhecimento, é relativamente novo, tendo começado a funcionar em 1982.
- . O atingimento do objetivo do curso, qual seja, o de bem formar licenciados em Ciências, habilitados em Química e em Biologia, para suprir a carência das escolas de 2º grau, um ponto de evidência na região – alvo da faculdade.
- . A emergência de grupos de pesquisa, fator de importância capital na conceituação de universidade, isto é, produtora de saber e não apenas transmissora de conhecimento.
- . A integração com a comunidade local e regional.

II – VOTO DO RELATOR

Considerando o relatório da Comissão Verificadora e os demais dados do processo, vota o Relator pelo reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências, com habilitações em Química e em Biologia, ministrado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no campus de Jequié, sob a responsabilidade de sua Faculdade de Formação de Professores.

A convalidação de estudos solicitada se fará em processo específico, com acompanhamento da DEMEC/BA, que se manifestará, preliminarmente, sobre a regularidade dos estudos efetuados antes do Decreto Presidencial.

III – CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino Superior, 1º Grupo, subscreve o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 6 de outubro de 1988.

(aa) João Paulo do Valle Mendes – Presidente e Relator/Jessé Guimarães/Ernani Bayer

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.

Sala Barretto Filho, em 7 de outubro de 1988.

ANEXO X – Parecer de reconhecimento da Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista.

CESU	APRECIADO
2.º Grupo	... a liberação
DATA	do Plano
3/10/89	Secretaria



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Reunio

823/89

INTERESSADO/MANTENEDORA		UF
UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia		BA
ASSUNTO		
Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências - Habilitação em Matemática, ministrado pela Faculdade de Formação de Professores.		
RELATOR: SR. CONS. Fe. Antônio Geraldo Amaral Rosa		
PARECER Nº	CÂMARA OU COMISSÃO	APROVADO EM
823/89	CESU	03/10/89
		PROCESSO Nº 25000.000497/89-30
I - RELATÓRIO		
<p>O Reitor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, encaminha a este Conselho pedido de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Ciências - Habilitação em Matemática, ministrado pela Faculdade de formação de Professores, Campus de Vitória da Conquista, unidade integrada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.</p> <p>O curso de Licenciatura em Ciências de 1º Grau, foi autorizado pelo Decreto Federal nº 83.458 de 17.05.79, e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 253 de 19.04.88, com base no Parecer nº 78/88-CFE.</p> <p>A Licenciatura Plena, com Habilitações em Física e Matemática teve Parecer 213/81 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, favorável ao seu funcionamento, começou a ser oferecida em 1982, oportunidade em que os alunos de Licenciatura em Ciências do 1º Grau, que estavam matriculados e que pretendiam fazer a Licenciatura Plena, optaram por continuar o Curso, na Habilitação Matemática.</p> <p>Até o presente momento, a Licenciatura em Ciências de 1º Grau não foi desativada. Contudo, não são oferecidas vagas específicas para este Curso no vestibular. O aluno que ingressa para fazer Licenciatura Plena em Ciências, com Habilitações em Física e Matemática, na UESB, quando completa a grade curricular da Licenciatura em Ciências do 1º Grau, recebe o certificado de conclusão deste curso, se assim o desejar, e prossegue os seus estudos na Licenciatura Plena.</p> <p>Pela Portaria Ministerial nº95/89-SESU/MEC, foi designada Comissão Verificadora composta pelos professores Olavo Otávio Nunes e Caitano de Oliveira Cintra, ambos da Universidade Fe</p>		

PARECER NP**Pag. nP**

deral Rural de Pernambuco para verificar a existência de condições para reconhecimento do curso em questão.

1 - Dados sobre a Mantenedora/Universidade

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foi autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 94.250/87, é mantida pela Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, criada em 1980, pela Lei Delegada nº 12, de 30.12.80, em substituição à Fundação Educacional do Sudoeste da Bahia.

A Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, é uma entidade pública, reconhecida como tal, no âmbito municipal, pelo Alvará nº 0822, de 07.11.80, e, no âmbito estadual, é uma entidade de administração descentralizada, pela Lei Delegada 12/80; é mantida pelo Governo do Estado da Bahia.

Os cursos oferecidos pela UESB estão distribuídos em três Campus: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Estes cursos estão agrupados em 13 Departamentos Acadêmicos, sendo 03 em Jequié, 02 em Itapetinga e 08 em Vitória da Conquista.

A Instituição comprova a sua regularidade fiscal e parafiscal.

2 - Dados Escola/Curso

2.1 - Condições Materiais

O curso de Licenciatura em Ciências com Habilitações em Matemática e Física, funciona no Campus de Vitória da Conquista, ocupando uma área de 278 hectares.

Segundo o Relatório da Comissão Verificadora, para atender o referido curso, existem 06 salas de aula em excelentes condições com capacidade para 50 alunos, muito embora as turmas sejam de, no máximo, 40 alunos.

Sobre este item a Comissão informa que:

"Todas as instalações são bem conservadas e os móveis estão em perfeitas condições de uso."

2.2 - Laboratório

Sobre o Laboratório, assim se expressa a Comissão Verificadora:

"O Campus de Vitória da Conquista dispõe de laboratórios de Química, Biologia, Física, Fisiologia Vegetal, Geociência, Entomologia e Microbiologia, que atendem, perfeitamente, as exigências do Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitações em Física e Matemática, relativas às aulas práticas das diversas disciplinas.

Existem em quantidade bastante razoável produtos e equipamentos destinados às aulas práticas. Há bancadas e pias em número suficiente para atender cerca de 10 alunos simultaneamente. O laboratório de áudio-visual dispõe de aparelhos de vídeo cassete, monitores de vídeo, gravadores, projetores de slides, retroprojetores, câmara fotográfica, filmadoras e um grande número de fitas para vídeo.

PARECER NP

Paç nº

Para as aulas práticas da disciplina Introdução à Ciência da Computação existem, já instalados, quatro micro-computadores e está prevista a instalação de uma impressora conectada aos quatro micros, que já foi adquirida."

2.3 - Biblioteca

Sobre este item a Comissão Verificadora informa que:

"A Biblioteca da UESB, situada no Campus de Vitória da Conquista, tem um acervo de aproximadamente 25.000 livros, além de revistas e boletins. A parte referente ao Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitações em Física e Matemática conta com livros de todas as disciplinas do Curso em número suficiente para atender, ao mesmo tempo, cerca de 20 alunos. Tem ótimos livros das matérias específicas de matemática. Os alunos e professores têm livre acesso ao acervo, além de disporem de duas salas de estudos, uma com mesas coletivas e outra com mesas individuais. É Administrada por uma bibliotecária graduada e tem auxiliares capacitados para o atendimento. A Biblioteca da UESB também atende a alunos e professores dos colégios da cidade, haja vista que Vitória da Conquista não dispõe de outra biblioteca e as livrarias não comercializam livros destinados a Cursos Superiores. O Local onde se encontra instalada a biblioteca não foi projetada para tal; logo a estrutura do prédio poderá ser comprometida. Nesse sentido, foi fortemente recomendado por essa Comissão que se agilizasse a construção da nova biblioteca. Esse projeto, que já existe, está dependendo de recursos financeiros para serem iniciados os trabalhos."

3 - Dados sobre o Curso

3.1 - Estrutura e Funcionamento

O Curso de Licenciatura em Ciências de 1º grau foi autorizado a funcionar pelo Decreto Federal nº 83.458/79, e reconhecido pela Portaria nº 253/88 do MEC, com base no Parecer 78/88-CFE.	
A Planificação do Curso de Licenciatura em Ciências com habilitações em Física e em Matemática, foi autorizada a funcionar pelo Parecer nº 213/81 do Conselho Estadual da Bahia.	

Sobre este item a Comissão faz o seguinte comentário:

*- Vestibular:

O Vestibular na UESB é anual, com uma única entrada, classificando 40 candidatos para o Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Física e Matemática, que deverão, no 43 semestre, optar por uma das Habilitações" ... "A Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, coordena a aplicação das provas do vestibular que

são elaboradas e corrigidas pela Fundação Carlos Chagas."

* - Calendário Escolar

O Calendário escolar é aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no início de cada período letivo. ...quando da visita desta Comissão a UESB, os servidores e professores se encontravam em greve, o que implicará em modificações no calendário escolar do primeiro período letivo de 1989."

*Corpo Discente

Atualmente o curso de Licenciatura em Ciências, Habilitações em Física e Matemática, têm 168 alunos matriculados, os quais são oriundos de Vitória da Conquista e de cidades próximas, tais como Jequié e Itapetinga etc."

*Extensão

Os Departamentos de Ciências Exatas, Ciências Naturais e de Filosofia e Ciências Humanas, desenvolvem, conjuntamente, o Projeto de Ciências e Matemática-PROCIEMA, que recebe financiamento do sub-programa Educação para

a
Ciência - PADCT - CAPES e conta com o apoio da UESB e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

3.2 - Organização Curricular

A Comissão Verificadora presta as seguintes informações:

"A plenificação do Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Física e Matemática teve parecer favorável a seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia sob o nº 213/81.

O currículo originado desse parecer começou a ser oferecido em 1982. Neste ano, todos os alunos da licenciatura em Ciências do 1º Grau fizeram opção pela Licenciatura Plena em Matemática, tendo se matriculado 101 alunos nesse 1º período. Submetidos a esta grade curricular existem 22 alunos (doc. 05).

Esse currículo sofrerá algumas alterações, dando origem a um outro que foi autorizado a funcionar pelo Decreto Federal 91.101/85 à luz do parecer 008/85 do CEE da Bahia. Neste currículo existem 48 alunos matriculados, (doc. 05).

Por motivo do processo de autorização de funcionamento da UESB em 1976, o currículo na época vigente teve que ser modificado para atender a reunificação das disciplinas afins nos diversos currículos dos cursos oferecidos pela UESB, recebendo parecer favorável do CEE da Bahia de nº 119/87, autoridade a funcionar pelo Decreto Federal 94.250/87, o mesmo decreto que autorizou o funcionamento da UESB. Neste currículo há 98 alunos matriculados.

PARECER Nº**Pag. nº**

Analisando esses três currículos, a Comissão constatou que havia uma certa dificuldade na compressão relativa às disciplinas da parte comum do currículo mínimo do CFE e da parte comum do currículo pleno da UESB. A mesma situação se verificou quanto à parte diversificada. Mais precisamente os desdobramentos das matérias do currículo mínimo em disciplinas, não estavam plenamente de acordo com a resolução 30/74 do CFE o parece 1687/74 do Conselheiro Valmir Chagas. Apesar disso as disciplinas que compõem cada currículo satisfazem plenamente às exigências da resolução 10/74, quanto ao conteúdo programático. A discordância, por-tanto, referia-se ao fato da disciplina pertencer ou não ao currículo mínimo.

Para sanar esse problema, a Comissão sugeriu algumas modificações que foram prontamente aceitas pelos representantes da UESB.

A carga horária mínima de 2800 horas exigidas pelo CFE foi obedecida em cada um dos três currículos, bem como as disciplinas de formação pedagógica e aquelas que são exigidas por legislação específica, tais como Estado dos Problemas Brasileiros e Educação Física.

O currículo atual se encontra no 4º período, por não ter funcionado no 1º semestre de 1987, em virtude de uma greve na UESB que durou quase 6 meses. Até o 2º período letivo de 1988, 72 alunos haviam concluído o curso. O currículo atual encontra-se no anexo I deste Parecer.

Cumpra informar que as modificações sugeridas pela Comissão verificadora já foram aprovadas pela Resolução nº 10/89 do CONSEPE/UESB."

3.5 - Corpo Docente

O corpo docente é constituído por 38 professores cujo perfil é seguinte: 01 com Doutorado, 05 com Mestrado, 27 com Especialização e 05 com Graduação. Destes 35 possuem pareceres do CEE ou do CFE.

Eis a relação do Corpo Docente:

01. Antonio Augusto Oliveira Lima
Disc.: Cálculo II
Matemática Aplicada e Matemática III Qual: Licenciado em Matemática pela UFBA em 1986. Experiência docente no ensino superior desde 1986.
Solicitou autorização ao CEE para ministrar estas disciplinas.
02. Acácia Banhos Cabral
Disc.: Educação Física
Qual: Graduada em Educação Física na Escola Superior de Educação Física - Pará em 1979.
Experiência docente no ensino superior desde 1984. Curso de Especialização em Ensino de Dança na Universidade Gama Filho-RJ, concluído em 1985.
Parecer CEE nº 119/87.

PARECER NP

Pag. nº

03. Anadete Mota Gusmão da Silva
 Disc: Língua Inglesa e Metodologia e Prática do Ensino da Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Qual.:
 Licenciada em Letras pela UFPA em 1972.
 Curso de Especialização em Conteúdos e Métodos para Docentes de Ensino Superior na UFPA, concluído em 1984.
 Experiência docente no ensino superior desde 1974. Possui Pareceres de aprovação do CEE n°s 178/75; 3.898/76; 174/83; 157/84; 78/88.
04. Ariete Charnet Gonçalves da Silva
 Disc: Metodologia do Ensino de Ciências e Prática do Ensino de Ciências.
 Qual.: Licenciada em Ciências Biológicas e bacharelado em Ciências Biológicas (ecologia) pela Universidade Federal de S. Carlos, SP, concluído em 1977. Curso de Especialização em Biologia Geral na Fundação Educacional Severino Sombra - Vassouras-RJ, concluído em 1987.
 Experiência docente no ensino superior desde 1985. Possui parecer de aprovação do CEE n° 309/87.
05. Ana Elizabeth Santos Alves
 Disc: Estatística Geral e Estatística e Probabilidade I e II
 Qual.: Bacharel em Economia pela faculdade de Ciências Econômicas da Univer. Católica de Salvador-BA em 1980. Curso de Especialização em Programação de Ensino na Faculdade de Educação da Bahia concluído em 1986. Experiência docente no ensino superior desde 1984. obs.: Solicitou autorização ao CEE para ministrar estas disciplinas.
06. Anélia Barreto de Souza
 Disc: Estudo de Problemas Brasileiros
 Qual.: Licenciada em Ciências Sociais.
 Curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior na Universidade Federal da Bahia, concluído em 1981. Experiência docente no ensino superior desde 1981. Possui pareceres de aprovação do CEE n°s 091/82 e 78/88.
07. Cátia Mesquita Brasil
 Disc.: Introd. à Álgebra Linear, Cálculo Numérico, Introd. a Ciência da Computação. Qual.: Bacharel em Engenharia Civil pela UFPA em 1988. Experiência docente no ensino superior desde 1988. Solicitou autorização ao CEE para ministrar estas disciplinas.
08. Cleóphano Gomes Lanção
 Disc: Estatística e Probabilidade I e II
 Qual.: Bacharel em Economia pela Universidade Católica do Salvador, em 1987.
 Curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior na UFPA, concluído em 1981.
 Experiência docente no ensino superior desde 1981. Possui pareceres de aprovação do CEE n°s 008/85 e 78/88.

PARECER NP**Pag. nP**

09. Carlos Alberto de Lima Botelho
 Disc.: Matemática I, II e III, Cálculo I e II, Equações Diferenciais, Introdução à Álgebra Linear
 Qual.: Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco em 1977.
 Curso de Especialização em Matemática Superior na Universidade Católica de Minas Gerais, concluído em 1981. Experiência docente no ensino superior desde 1980. Possui pareceres de aprovação do CEE nº 176/81, 213/81, 583/83; 008/85; 78/88.
10. Décio Tosta de Santana
 Disc.: Equações Diferenciais e Física
 Qual.: Bacharel em Física pela UFBA em 1982. Cursou mestrado em Ca-os determinísticos em sistemas dinâmicos Hamiltonianos na UFBA; encontra-se em redação final de tese. Experiência docente no ensino superior desde 1963. Possui parecer de aprovação do CEE nº 583/83.
11. Dermeval Du ora Oliveira
 Disc.: Língua Portuguesa I, II e III
 Qual.: Licenciado em Letras na UFBA em 1976.
 Curso de Especialização em Língua Portuguesa MEC/CAPES concluído em 1978.
 Mestrado em Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba concluído em 1983. Esta cursando doutorado. Experiência docente no ensino superior desde 1977. Possui pareceres de aprovação do CEE nº 025/77; 583/83, 008/85.
12. Eridan da Costa Santos Maia
 Disc.: Análise Matemática
 Cálculo IV Qual.: Licenciada em Matemática pela UFBA em 1979. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino superior na UFBA, concluído em 1981. Experiência docente no ensino superior desde 1981. Possui parecer de aprovação do CEE Nº 008/85.
13. Eron Sardinha de Oliveira
 Disc.: Matemática I, Cálculo III, Introdução à Álgebra Linear, Elementos de Cálculo
 Qual.: Bacharel em Engenharia Civil pela UFBA, em 1980. Curso de Especialização em Matemática Superior na Universidade Católica de Minas Gerais, concluído em 1986. Experiência docente no ensino superior desde 1982. Possui pareceres de aprovação do CEE 213/81, 366/84, 008/85.
14. Eneida Márcia Figueira de Oliveira
 Disc.: Física Aplicada, Prática do Ensino de Física, Física Básica I e II, Termodinâmica e Física I e II.
 Qual.: Lic. em Física pela Univ. Fed. do Rio de Janeiro, em 1972. Curso de Mestrado em Física, pela mesma instituição, em 1977. Cursando Doutorado em Física. Experiência docente no ensino superior desde 1975. Possui pareceres de aprovação do CEE nºs 213/81; 366/84; 008/85.

PARECER Nº

Pag. nº

15. Eugenio Borges de Jesus
 Disc.: Biologia, Higiene e Saúde, Ecologia
 Qual.: Graduado em História Natural pela Univ. Católica de Salvador em 1974.
 Curso de Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior em Ciências na UFBA, concluído em 1977. Está cursando mestrado em Biologia e Botânica na UFBA. Experiência docente no ensino superior desde 1977. Possui pareceres de aprovação do CEE nºs 266/77, 406/80, 213/81, 008/85, 78/88.
16. Eliab Barbosa Gomes
 Disc.: E.P.B. I e II, Filosofia e Metodologia Científica.
 Qual.: Graduado em Teologia no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil em 1966.
 Licenciado em Filosofia pela Univ. Católica de Pernambuco em 1973.
 Curso de Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino superior na Univ. Federal da Bahia, concluído em 1979. Mestrado em Sociologia na Univ. Federal de Pernambuco, concluído em 1986.
 Experiência docente no ensino superior desde 1973. Possui pareceres do CEE nº 3.848/76; 842/80; 008/85.
17. Francisco Bueno de Camargo
 Disc.: Educação Física
 Qual.: Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Tatuí em 1974. Curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior na Universidade Federal da Bahia, concluído em 1975.
 Experiência docente no ensino superior desde 1974. Possui pareceres de aprovação do CFE 173/76, 3848/76; 008/85; 78/88.
18. Geraldo Leite Botelho
 Disc.: Geometria Analítica
 Cálculo Vetorial
 Qual.: Bacharel em Engenharia civil pela UFBA em 1982.
 Curso de Especialização em Matemática Superior na Univ. Católica de Minas Gerais, concluído em 1986. Experiência docente no ensino superior desde 1983. Possui parecer de aprovação do CEE nº 218/83.
19. Ginalva Figueiredo de Alcântara
 Disc.: Biologia e Fundamentos de Botânica e Fund. de Zoologia.
 Qual.: Licenciada em Ciências Biológicas pela UNIV: Federal da Bahia em 1975.
 Curso de Especialização em Metodologia e Programação do Ensino Superior na UFBA, concluído em 1983. Está cursando mestrado em Geobotânica na UFBA. Experiência docente no ensino superior desde 1981. Possui pareceres de aprovação do CEE nºs 213/81, 008/83, 78/88.

20. **Hernando Fonseca de Oliveira**
 Disc.: Matemática II, cálculo I e II. Elementos de Matemática Qual.:
 Bacharel em Engenharia Civil pela Univ. Gama Filho-RJ, em 1976.
 Curso de Especialização . em Matemática Superior na Universidade Católica de Minas Gerais, concluído em 1986. Experiência docente no ensino superior desde 1973. Possui pareceres de aprovação do CEE n°s 36 4/84 e 008/85.
21. **João Benício de Melo Neto**
 Disc.: Introdução à Álgebra Linear, Análise Matemática I e II
 Qual.: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco em 1980.
 Curso de Especialização em Educação Matemática na Universidade Federal Rural de Pernambuco, concluído em 1984.
 Experiência docente no ensino superior desde 1985. Possui parecer de aprovação do CEE n° 395/86.
22. **Jornandes Jesus Correia**
 Disc.: Física III
 Qual.: Licenciado em Física pela UFBA em 1984. Cursou Bacharelado em Física na UFBA, concluído em 1985. Curso de especialização em Matemática Superior na Fundação Educacional Severino Sombra-RJ em 1987. Está cursando mestrado em Meteorologia Agrícola na Univ. Federal de Viçosa-MG.
 Experiência docente no ensino superior desde 1986. Possui parecer de aprovação do CEE n° 119/87.
23. **Josefina Maria Castro dos Santos**
 Disc: Psicologia da Educação I e II
 Qual.: Licenciada em Pedagogia pela Univ. Federal da Bahia em 1975. Mestrado em Educação - Aconselhamento Psicopedagógico na Universidade Católica da Porto Alegre, concluído em 1978.
 Experiência docente no ensino superior desde 1978. Possui Pareceres de aprovação do CEE n° 191/80, 583/83, 008/85.
24. **Livia Diana Rocha Magalhães.**
 Disc.: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.
 Qual.: Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia em 1983.
 Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior na Faculdade de Educação da Bahia, concluído em 1984.
 Curso de Especialização em História e Filosofia da Educação pela Univ. Católica de Minas Gerais, concluído em 1987.
 Está cursando mestrado em Fundamentos da Educação na Univ. Federal de S. Carlos.
 Experiência docente no ensino superior desde 1985. Possui parecer de aprovação do CEE n° 119/87.

MEC/CFE _____ PARECER Nº 893/89 PROC. Nº


IV - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a
Conclusão da Câmara.

Sala Barretto Filho , em 03 de 10 de 1989

Fonte: Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié.

ANEXO Y – Folheto do evento


 1º CONGRESSO BRASILEIRO PIAGETIANO
 EDUCAÇÃO PELA INTELIGÊNCIA
 RIO DE JANEIRO 1980

CERTIFICADO


RUI MACÊDO

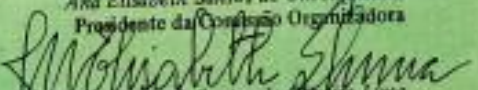
participou do 1º Congresso Brasileiro Piagetiano realizado no Rio de Janeiro de 21 a 26 de setembro de 1980, (em regime de tempo integral), promoção do Centro Experimental e Educacional Jean Piaget:

Conferencistas	Conferências
Bang Vinh	A Análise Operatória da Criança em Exame Clínico e do Aluno em Situação Didática
Bergès Jean	Crianças Dispráxicas, Figurativo, e a Função "Semiótica"
Ferreiro Emilia	A Escrita enquanto objeto de Conhecimento: Elementos para uma Teoria Psicogenética da Aquisição da Língua Escrita
Henriques Gil	A Modelização dos Sistemas Cognitivos
Joyce-Moniz Luiz	Terapias Cognitivas e Desenvolvimento Sociocognitivo
Kamii Constance	Aplicação da Teoria de Piaget na Educação: Nível Operatório
Morgenstern Franz-Stephan	Aspectos da Psiquiatria Infantil em relação à Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da Criança
Mounoud Pierre	O Desenvolvimento como Construção da Representação
Munari Alberto	Piaget: Antipedagogo?
O'Brien Thomas	Implicações do Pensamento Piagetiano na Educação
Passer Jean-Louis	As Figuras e o Cálculo: Os Sistemas de Código e de Interpretação nas Atividades Operatórias da Criança
Richelle Marc	Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo: Perspectiva de uma Síntese Metodológica e Teórica
Schmid-Kitsikis Elsa	Representação e Representação Simbólica
Schultz Klaus	A Física Moderna, o Ensino das Ciências e Piaget

Simpósio: **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Rio de Janeiro, 26 de Setembro de 1980


 Ana Elisabete Santos de Oliveira Lima
 Presidente da Comissão Organizadora


 Maria Elisabete Santos de Oliveira Lima
 Diretora do CEEJP