



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LIDIANE TANIA RONSONI MAIER**

**HISTÓRIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
CATARINENSE (1970-1990): DESAFIOS EDUCACIONAIS ENFRENTADOS NA  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

**CHAPECÓ, SC  
2016**

**LIDIANE TANIA RONSONI MAIER**

**HISTÓRIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
CATARINENSE (1970-1990): DESAFIOS EDUCACIONAIS ENFRENTADOS NA  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Richit.

CHAPECÓ, SC  
2016

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni

Histórias do ensino de matemática na Educação Básica catarinense (1970-1990) : desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente/ Lidiane Tania Ronsoni MAIER. -- 2016.

145 f.:il.

Orientador: Adriana Richit.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Educação Matemática. 2. História da Educação Matemática. 3. História Oral. 4. Oeste Catarinense. I. Richit, Adriana, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LIDIANE TANIA RONSONI MAIER

**HISTÓRIAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
CATARINENSE (1970-1990): DESAFIOS EDUCACIONAIS ENFRENTADOS NA  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação,  
defendido em banca examinadora em 17/06/2016.

Orientador (a): Profa. Dra Adriana Richit

Aprovado em: 17/06/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Emerson Rolkouski – UFPR



Profa. Dra. Nilce Fátima Scheffer – UFFS



Prof. Dr. Pedro Augusto Pereira Borges – UFFS

Chapecó/SC, junho de 2016

*“[...] um acontecimento vivido é finito,  
ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,  
ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites,  
porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”*  
Walter Benjamin

*Ao longo da caminhada sempre existiram pessoas.  
Algumas importantes, outras não.  
Algumas acreditaram que um dia eu pudesse chegar até aqui.  
... a estas pessoas é que dedico este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus parece algo tão impróprio em um trabalho acadêmico, transparece que o trabalho todo foi feito por Deus, mas não é bem isso. Eu preciso agradecer, não pelo trabalho finalizado, mas pelas oportunidades que Ele me proporcionou: a de ter uma família maravilhosa e de poder contar com ela para tudo; a de ter conhecido uma orientadora especial, que sabe ouvir e ver em sua orientanda as tempestades e as calmarias do trajeto; a oportunidade de ter amigos que enfrentaram inúmeros episódios ao meu lado e que jamais me abandonaram.

Depois de Deus, as pessoas às quais tenho o imenso prazer de agradecer são a minha família. Pai Agostinho, mãe Terezinha, irmã Patricia, irmão Igor, esposo Edilson e filho Ezequiel, vocês são tudo o que alguém precisa para manter-se firme em um objetivo. São exemplos de entendimento, de paciência e de incentivo. Agradeço sempre por tê-los ao meu lado e por fazer parte dessa família linda.

À minha orientadora, que acreditou no meu trabalho durante esses dois anos, mesmo tendo que ser melhorado a cada dia. Professora Adriana, agradeço pela confiança, pelas conversas, pelas direcionadas, pelo incentivo, pelo profissionalismo com que encarou minha pesquisa e buscou junto comigo um final, não feliz, mas concreto para este trabalho.

Agradeço também a Universidade Federal da Fronteira Sul, pelo comprometimento educacional com uma região historicamente carente de ensino superior público e por sua luta constante em prol dos menos favorecidos, e a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade pelas oportunidades de debate e de crescimento pessoal e educacional

Deixo clara aqui minha gratidão à banca de qualificação e de defesa deste trabalho dissertativo, por aceitarem argumentar e discutir os rumos do projeto (qualificação) e dos resultados da dissertação (defesa). Meu agradecimento ao professor Emerson Rolkouski, à professora Nilce Fátima Scheffer, à professora Marilane Maria Wolff Paim e ao professor Pedro Augusto Pereira Borges.

Eu sei que posso pecar por deixar de nomear alguém, mas pessoas importantes como vocês precisam ser citadas. Gesibel estava mais feliz do que eu com a minha aprovação no mestrado, era uma realização pessoal, pessoa que sempre esteve a meu lado, colega ímpar,

mulher guerreira, “Muchisimas Gracias, Gesi”. A Priscilla foi implacável, “o que mesmo que você precisa? Ahh sim, os documentos escaniados, estão aqui!!” Pri, você é muito especial, jamais vou esquecer a colaboração e todas as quebradas de galho. “- Thank you very much.” O Paulo, após deparar-se com a cara de quem não dormiu uma noite inteira fazendo transcrições, tentou de todos os jeitos possíveis encontrar um software para transcrever as entrevistas, não encontrou, mas valeu o esforço e a dedicação “- Merci beaucoup”. Três maneiras diferentes de agradecer às pessoas que se importam comigo, que fizeram, muitas vezes, o que não estava a seu alcance para diminuir o cansaço, elevar a alegria e melhorar a convivência. Adoro vocês. Muitíssimo obrigada!

À Marlei, à Bruna e à Marisete, amigas sempre presentes. Aos colegas da turma 2014.2, pelos debates e pelo crescimento. A todos os amigos que torceram por mim nesta caminhada.

Obrigada!



## RESUMO

O Estado de Santa Catarina, que tem como marcos históricos de sua colonização a constituição dos primeiros povoados ainda no século XVII e a chegada dos imigrantes alemães e italianos no século XIX, além de constituir-se em rota das expedições europeias no século XVI, em termos de educação constituiu uma histórica que tem como marcas principais a litoralização da educação superior pública e o descaso com a educação básica pública. No decorrer do processo de colonização do Estado verifica-se um constante descaso do poder público com a educação, especialmente na região Oeste catarinense, criada em 1917, de modo que diversos desafios permeavam a trajetória daqueles que optavam por seguir a profissão professor, sobretudo na área de matemática. Diante disso e considerando que os desafios enfrentados pelo professor em sua trajetória formativa e profissional têm implicações no desenvolvimento da educação de uma maneira geral, interessamo-nos em identificar os principais desafios educacionais (formação e atuação) enfrentados por professoras de matemática da educação básica na região de abrangência da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina entre as décadas de 1970 e 1990. Para tanto, entrevistamos cinco professoras, que lecionaram em escolas da região oeste no período citado, que corresponde ao tempo de exercício profissional das professoras. O estudo foi constituído, em termos metodológicos, segundo os pressupostos da História Oral, baseando-se na realização de entrevistas como instrumento de constituição de dados. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas, constituindo-se em documento-base do estudo. A partir da análise do material empírico constituído por meio das narrativas das professoras foram evidenciados desafios de três naturezas distintas: desafios da formação, da profissão e do ensino de matemática. Em relação aos desafios da formação, os depoimentos sinalizam que para a distância da região das instituições formadoras, as condições de permanência nestas instituições e a escassez de cursos específicos de matemática. No que dizem respeito aos desafios da profissão, os depoimentos sinalizam para a estrutura inadequada das escolas estaduais, a falta de incentivo para a profissionalização docente e a falta de suporte pedagógico. E no que concerne aos desafios do ensino da matemática as professoras assinalam a limitação de tempo para planejamento, escassez de material pedagógico e atendimento especializado sem ter formação adequada para tal. Embora não constitua diretamente um objetivo do estudo realizado, consideramos que este trabalho dissertativo pode contribuir para a composição de fontes históricas acerca da educação no interior do Estado de Santa Catarina, bem como para constituir uma versão da história do ensino de matemática na região de abrangência da 4ª GERED. Por fim, numa perspectiva histórica, o estudo pode constituir-se em fonte de dados que podem embasar uma versão da história do ensino em Santa Catarina, contada a partir da narrativa das vivências das depoentes.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. História da Educação Matemática. História Oral. Oeste Catarinense.

## ABSTRACT

The State of Santa Catarina, has as landmarks of its colonization the establishment of the first settlements even in the seventeenth century and the arrival of German and Italian immigrants in the nineteenth century, in addition to being on the route of European expeditions in the sixteenth century, in terms of education was a historic whose main brands littoralisation of public higher education and neglect basic public education. During the colonization process there is a constant indifference of the government to education, especially in Western Santa Catarina region, created in 1917, so many challenges saturate the path of those who chose to follow the teaching profession, particularly in math area. Considering that the challenges faced by teachers in their educational and professional career have implications for the development of general education, we are interested in identifying the main educational challenges (education and performance) faced by mathematics teachers of basic education in region covered by the 4th Regional Management of Education of Santa Catarina (4th Gered) between the 1970's and 1990's. We interviewed five teachers who taught at in western schools in the mentioned period, which corresponds to professional practice time the teachers. The study was made in terms of methodology, according to the assumptions of oral history, based on the interviews as data creation tool. The interviews were audio-recorded, transcribed and textualized, constituting a document-based study. From the empirical material analysis made by the narratives of the teachers were highlighted challenges in three distinct natures: the challenges of education, profession and the teaching of mathematics. Regarding the challenges of training, the signal testimonials to the distance from the area of educational institutions, the conditions to be in these institutions and the lack of specific mathematics courses. As they related about the challenges: the statements point to the inadequate structure of state schools, the lack of incentives for teacher professionalization and lack of pedagogical support. When the teachers became teachers, the challenges point out the limitation of time for planning, shortage of teaching materials and specialized care without having proper training to do so. Besides, we believe that this dissertational can contribute to the composition of historical sources about education in the State of Santa Catarina, as well as to provide a version of the history of mathematics education in the 4th Gered. Finally, from a historical perspective, the study may constitute a source of data that can base a version of history teaching in Santa Catarina, told from the narrative of the experiences of former students.

**Keywords:** Mathematics Education. History of Mathematics Education. Oral History. West Santa Catarina.

## RÉSUMÉ

L'état de Santa Catarina, qui a comme points de repère de la colonisation de l'établissement des premières colonies, même au XVIIe siècle et l'arrivée d'immigrants allemands et italiens au XIXe siècle, en plus d'être sur la route des expéditions européennes au XVIe siècle, en termes d'éducation était un historique dont les marques littoralisation de l'enseignement supérieur public et l'abandon de l'enseignement public de base principale. Pendant l'état du processus de colonisation il y a une indifférence constante du gouvernement à l'éducation, en particulier dans la région occidentale de Santa Catarina, créé en 1917, tant de défis envahissent le chemin de ceux qui ont choisi de suivre la profession enseignante, en particulier dans zone de mathématiques. Compte tenu de cette situation et considérant que les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur carrière scolaire et professionnelle ont des implications pour le développement de l'enseignement général, nous sommes intéressés à identifier les principaux défis de l'éducation (éducation et performance) rencontrés par les professeurs de mathématiques de l'enseignement de base dans région couverte par le 4ème régional de gestion de l'éducation de Santa Catarina entre les années 1970 et 1990. Pour cela, nous avons interviewé cinq enseignants, qui ont enseigné dans les écoles occidentales dans la période mentionnée, ce qui correspond à l'heure de la pratique professionnelle des enseignants. L'étude a été faite en termes de méthodologie, selon les hypothèses de l'histoire orale, sur la base des interviews comme outil de création de données. Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et textualisées, constituant une étude basée sur des documents. De l'analyse du matériel empirique faite par les récits des enseignants ont été mis en évidence les défis en trois natures distinctes: les défis de l'éducation, de la profession et de l'enseignement des mathématiques. En ce qui concerne les défis de la formation, les témoignages de signal à la distance de la zone des établissements d'enseignement, les conditions de séjour dans ces institutions et le manque de cours spécifiques de mathématiques. En ce qui a trait aux défis de la profession, les déclarations soulignent la structure inadéquate des écoles publiques, le manque d'incitations pour la professionnalisation des enseignants et le manque de soutien pédagogique. Et quand il vient aux mathématiques l'enseignement remet en question les enseignants soulignent la limitation du temps pour la planification, la pénurie de matériel d'enseignement et des soins spécialisés sans avoir une formation adéquate pour le faire. Bien que pas directement un objectif de l'étude, nous croyons que ce travail dissertational peut contribuer à la composition des sources historiques sur l'éducation dans l'État de Santa Catarina, ainsi que de fournir une version de l'histoire de l'enseignement des mathématiques dans le bassin versant 4ème Gered. Enfin, dans une perspective historique, l'étude peut constituer une source de données qui peuvent fonder une version de l'enseignement de l'histoire à Santa Catarina, dit du récit des expériences des anciens élèves.

**Mots-clés:** L'enseignement des mathématiques. Histoire de l'enseignement des mathématiques. Histoire orale. Ouest Santa Catarina.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Escola Bom Pastor na década de 1940 .....	62
Fotografia 2 – Ficha com palavras-chave.....	76
Fotografia 3 – Formatura Ensino Fundamental.....	97
Fotografia 4 – Formatura Magistério.....	97
Fotografia 5 – Formatura no curso Técnico em Ciências Contábeis.....	98
Fotografia 6 – Turma multisseriada datada de 1974 .....	98
Fotografia 7 – Turma datada de 1975.....	99
Fotografia 8 – Fichas com questões/problemas.....	110
Fotografia 9 – Livro resposta.....	110
Fotografia 10 – Modelo questão – resposta.....	111
Fotografia 11 – Modelo questão – resposta.....	111

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distritos escolares de Santa Catarina em 1914.....	37
Mapa 2 – Mapa das GEREDs de Santa Catarina .....	57
Mapa 3 – Mapa da GERED de Chapecó .....	57
Mapa 4 – Mapa do município de Chapecó em 1917 .....	59
Mapa 5 – Cursos de Licenciatura em Matemática no Sul do Brasil até 1990.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa.....	77
Quadro 2 – Desafios da Formação .....	119
Quadro 3 – Desafios no Ensino .....	124
Quadro 4 – Desafios da Profissão.....	129

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de escolas por município da 4ª GERED de Santa Catarina.....	63
Tabela 2 – Tempo de serviço das depoentes .....	81

## LISTA DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CE	Constituição Estadual
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DE	Delegacias de Ensino
DIADE	Divisão de Administração de Ensino
DIFID	Divisão de Educação Física e Desporto
DIVAD	Divisão de Apoio Administrativo
DIVAP	Divisão de Administração de Pessoal
DIVIG	Divisão Executiva de Inspeção Geral
DRAAE	Diretoria Regional de Apoio e Assistência ao Estudante
DRAC	Diretoria Regional de Administração e Controle
DRE	Delegacia Regional de Ensino
FAI	Faculdade de Itapiranga
FAPA	Faculdade Porto Alegrense
FAPESC	Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Santa Catarina
FIE	Faculdade Exponencial
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDESTE	Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEECT	Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia
GPEM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática
GERED	Gerência Regional de Educação
GEREI	Gerência de Educação e Inovação
HO	História Oral



IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
ITA	Instituto de Tecnologia Aeronáutica
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MMM	Movimento da Matemática Moderna
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SDS	Secretaria de Desenvolvimento Sustentável
SED	Secretaria do Estado de Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Secretaria Executiva Regional de Educação
SUBAD	Subunidade de Administração
SUBEN	Subunidade de Ensino
UCRE	Unidade de Coordenação Regional de Educação
UE	Unidade Escolar
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NO BRASIL: LEGADOS HISTÓRICOS</b> .....	<b>22</b>
2.1 O ENSINO DA MATEMÁTICA DO SÉCULO XX: VIESES E DESAFIOS HISTÓRICOS .....	23
2.1.1 Legados no ensino de matemática na primeira metade do século XX.....	24
2.1.2 O Movimento da Matemática Moderna .....	29
2.1.3 Diretrizes mais recentes do Ensino da Matemática.....	33
<b>3 O ENSINO PÚBLICO EM SANTA CATARINA: DO CENÁRIO NACIONAL À CRIAÇÃO DA 4ª GERED</b> .....	<b>35</b>
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATARINA: 1891-2016.....	35
3.2 A CRIAÇÃO DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (GEREDS) DE SANTA CATARINA .....	50
3.3 O MOVIMENTO DO ENSINO NA REGIÃO OESTE CATARINENSE.....	58
<b>4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>68</b>
4.1 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	71
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	73
4.3 DOS INSTRUMENTOS .....	74
4.4 PROCEDIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS E DIRETRIZES DA ANÁLISE .....	77
<b>5 O MATERIAL EMPÍRICO E OS DESAFIOS ELENCADOS</b> .....	<b>80</b>
5.1 AS ENTREVISTAS .....	80
5.1.1 Salete Maria Hellstron Terribele .....	81
5.1.2 Euri Maria Invitti .....	85
5.1.3 Helena Maria Simon.....	89
5.1.4 Janice Maria Brun Camillo .....	96
5.1.5 Glaci Odete Franke Gheno .....	112
5.2 OS DESAFIOS EVIDENCIADOS .....	118
5.2.1 Os desafios da formação .....	118
5.2.2 Os desafios no ensino .....	123
5.2.3 Os desafios da profissão .....	128
5.3 ALGUMAS EVIDÊNCIAS .....	133
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>140</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>147</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A educação básica no Brasil tem se caracterizado por inúmeras deficiências ao longo dos anos, tanto em sua estrutura quanto nas condições de oferta e de garantias de permanência, passando-se muitos anos com oferta da de educação para poucos, primeiro a uma elite masculinizada, depois às mulheres de posse como forma de *status*, e só recentemente, como se pode observar na história da educação brasileira, a abertura de formação às pessoas de baixo poder aquisitivo. Com o ensino da matemática não foi diferente, sendo permeado por inúmeros obstáculos e desafios.

Esta pesquisa tomou como tema o ensino de matemática na educação básica, delimitando-se a pesquisar os desafios educacionais enfrentados no ensino de matemática por professoras da educação básica, no espaço geográfico de abrangência da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina, no período compreendido entre 1970 e 1990. Dessa forma, este estudo vincula-se à área específica de educação matemática.

Para definição do recorte temático e possível inserção acadêmica deste trabalho dissertativo, fizemos um levantamento de artigos, teses e dissertações, que atendiam aos recortes empíricos a seguir: i) recorte temporal, no qual se optou por publicações compreendidas no período entre 2004 e 2015; e ii) recorte temático considerando-se como descritores a serem examinados as seguintes palavras-chave: história da matemática, ensino da matemática, educação matemática. Vale ressaltar que, para a investigação, utilizamos a plataforma SciELO<sup>1</sup> (Scientific Electronic Library Online) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia<sup>2</sup> (IBICT).

A conexão desses elementos totalizou 36 artigos e 35 teses e dissertações. Sobre os artigos, destacaram-se estudos de cunho bibliográfico e de cunho empírico que abordavam desde a história do ensino de matemática como recurso didático até a biografia de Ubiratan D'Ambrosio. Com relação às teses (8) e dissertações (27), destacaram-se: a produção de significados do movimento no ensino primário brasileiro (SOUZA; GARNICA, 2013); a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros (COSTA; SILVA, 2010); elementos da história da educação matemática em Santa Catarina no século XX

---

<sup>1</sup> O SciELO é um portal de dados de revistas brasileiras, que além de organizar e publicar textos completos de revistas na internet, também produz e divulga indicadores de impacto deste periódicos. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>>. Acesso em: 22. ago. 2015.

(COSTA, 2014); a história da matemática no ensino fundamental: uma análise dos livros didáticos e dos artigos sobre história (PETERS, 2005); história e práticas de um ensino na escola primária: marcas e movimentos da matemática moderna (ARRUDA, 2011); o ensino de matemática da academia de comércio de Santa Catarina na década de 1930 e 1940 (FARIA, 2011); e a matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche à Fundação Universitária Regional de Blumenau (GAERTNER, 2004).

Os estudos ora referenciados convergem na dimensão temática ao buscar estabelecer relação com o ensino de matemática, foco deste estudo, porém, com exceção da tese de Rosinéte Gaertner, defendida em 2004 na Universidade Estadual Paulista a – UNESP, campus Rio Claro-SP, nenhum deles se propôs a explorar tal recorte temático.

Mesmo a tese de Gaertner (2004), a qual trata de resgatar aspectos históricos da educação e da matemática escolar da colonização alemã entre 1889 e 1968, em Blumenau-SC, possui pouco envolvimento com o recorte temático a que este trabalho dissertativo se propõe, qual seja: o viés da história do ensino da matemática em Santa Catarina, buscando evidenciar os desafios educacionais enfrentados pelas professoras de matemática neste processo.

Após definido o recorte temático propomos o seguinte problema de pesquisa: Quais os principais desafios de formação e de prática docente enfrentados pelas professoras de matemática da educação básica na região de abrangência da 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina? Para pensarmos e discutirmos o problema em questão, este estudo sistematizado em dissertação focou o intervalo de tempo de duas décadas (1970-1990), período que está diretamente relacionado ao tempo de serviço em sala de aula das depoentes. Sendo assim, o material empírico analisado na dissertação foi as entrevistas com as professoras de matemática pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina.

Para tal, além da Introdução e das Considerações Finais, o desenvolvimento da presente dissertação está estruturado em quatro capítulos, organizados em subcapítulos. O primeiro, intitulado *O Ensino da matemática no Brasil: legados históricos*, ocupa-se de descrever a trajetória histórica do ensino da matemática no país, a partir do século XX. Para tanto, o capítulo está dividido em duas seções: *O ensino da matemática do século XX: vieses e desafios históricos*, contemplando os legados no ensino de matemática na primeira metade do

---

<sup>2</sup> O IBICT é uma base de dados que possui uma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a qual possui acervo de 109 instituições brasileiras de ensino com 135.074 teses e 244.798 dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Statistics/Count?field=format>>. Acesso em: 22. ago. 2015.

século XX e o Movimento da Matemática Moderna, e *Alguns enfoques recentes*, contemplando fatos recentes importantes para o ensino da matemática no Brasil.

O segundo capítulo, denominado *O ensino público em Santa Catarina: do cenário nacional à criação da 4ª GERED*, aborda o ensino da matemática em Santa Catarina desde a criação das Gerências de Educação – GEREDs, situando historicamente o ensino da matemática ministrado. Assim, o capítulo está dividido em três seções: *A organização do ensino em Santa Catarina: 1891-2016*, trazendo o histórico das legislações relacionadas ao ensino catarinense desde o século XIX até os dias atuais; *A criação das Gerências Regionais de Educação (GEREDs) de Santa Catarina*, tratando historicamente dos órgãos estaduais responsáveis pelo ensino; e *O movimento do ensino na região Oeste catarinense*, retratando desde a criação da região oeste em 1917 até os dias atuais, características relacionadas ao ensino e à formação docente.

O terceiro capítulo, intitulado *Os caminhos metodológicos da investigação*, ocupa-se da descrição da metodologia, a qual delineou este trabalho, percorrendo em suas quatro seções – *Da abordagem metodológica; Delineamento da pesquisa; Dos instrumentos; Procedimento de constituição de dados e diretrizes da análise* – os meios pelos quais a investigação foi traçada.

Enfim, o quarto capítulo, intitulado *O Material empírico e os desafios elencados*, apresenta a sistematização do material empírico constituído por meio das entrevistas com as professoras da educação básica da rede estadual de ensino da 4ª GERED/SC, utilizando da História Oral em sua vertente metodológica. O capítulo foi dividido em três seções: *As entrevistas*, trazendo a textualização das entrevistas de cinco depoentes selecionadas com critérios preestabelecidos; *Os desafios evidenciados*, trazendo a divisão dos desafios apontados pelas depoentes em três classes: os desafios da formação, os desafios no ensino e os desafios da profissão; e *Algumas percepções*, fazendo a discussão dos desafios apontados pelas depoentes comparando-os com a atual conjuntura estadual.

Ressaltamos, finalmente, a relevância deste estudo, sistematizado em dissertação, na constituição de uma história do ensino na região Oeste do Estado de Santa Catarina, por tratar-se de uma região com criação recente (1917), porém com inúmeros desafios de ordem política e regional. Destacamos também que este estudo é pioneiro na investigação sobre os desafios de formação e profissão enfrentados pelas professoras de matemática entre 1970 e 1990 nesta região.

## 2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NO BRASIL: LEGADOS HISTÓRICOS

*“A História da Matemática, assim como a História do Brasil, deve ser preliminar a uma História da Matemática no Brasil.”  
Ubiratan D’Ambrosio*

Durante mais de quatro séculos o Brasil foi uma terra de poucos, pouca saúde, pouca educação, pouca dignidade. Porém, mesmo assim, desenvolveu-se um legado histórico sobre o ensino da matemática. Alguns períodos mais desenvolvidos, outros com maior retardo, mas, aos poucos, foi contando-se a história da matemática desenvolvida e praticada por aqui.

Muitos dos nossos historiadores, tais como Ubiratan D’Ambrosio e Dermeval Saviani, destacam que ainda hoje os brasileiros possuem um sistema deficiente de saúde, e especialmente de educação, porém ressaltam que as oportunidades e os acessos melhoraram bastante.

A história do ensino da matemática no Brasil não está em um patamar diferenciado, pois a educação, aqui, sempre foi privilégio de poucos. O acesso à Educação Básica, mesmo que tenha melhorado bastante nos últimos anos, ainda não supera o baixo índice de alunos que ingressam no Ensino Superior, as dificuldades da permanência e o índice menor ainda dos que conseguem alcançar o grau de doutor.

A história do ensino da matemática no Brasil tem, em sua longa trajetória, episódios interessantes. Alguns deles estão situados até o século XX, a exemplo do fato de que a linha de pensamento matemático dos navegadores incluía basicamente quatro tipos de matemática: a mercantil (contábil e comercial), a abstrata (dúvidas místicas e religiosas), a dos arquitetos (artística) e a das navegações (astronomia e geografia) (D’AMBROSIO, 2011).

Em contraponto, a linha de pensamento matemático dos colonizados (povos conquistados) constituía-se basicamente por construções e astronomia, o que, por muitos, não era reconhecida como matemática, apenas como métodos diários de sobrevivência.

Outro episódio importante são os indícios de grandes quantidades de livros de matemática nas bibliotecas das escolas jesuíticas a partir de 1549. A ideia geral dos historiadores é a de que os estudos matemáticos eram pouco ampliados pelos jesuítas. Valente (1999) esclarece que a educação desenvolvida pelos colégios jesuítas ao longo de 200 anos não conseguiu estruturar a construção de uma matemática escolar, a qual só teve seu início com as aulas nas escolas militares.

O autor ainda reforça o quão pouco os jesuítas se preocupavam com o ensino da matemática, devido a vários fatores, entre eles a escassez de professores que soubessem os conteúdos da disciplina e a marginalidade da matemática frente a disciplinas como “lógica, metafísica, ética e física – as ciências escolásticas” (VALENTE, 1999, p. 26).

Outro fato, de igual interesse, foi a quase vinda de René Descartes ao Brasil, em meados de 1600, quando chegou a comitiva do intelectual e religioso holandês, Maurício de Nassau. Ele trouxe consigo, da Holanda, um seleto grupo de quarenta e seis cientistas, artistas e artesãos. Nassau convidou seu amigo René Descartes para juntar-se à equipe, porém, devido a problemas de saúde, ele não se encorajou a participar da expedição (D’AMBROSIO, 2011).

Com a chegada da Família Real portuguesa em 1808, o Brasil passou por algumas mudanças na educação, como é o caso da criação dos primeiros cursos superiores, as escolas médicas da Bahia e do Rio de Janeiro. Importante destacar também como fato importante a chegada, posterior à vinda da família real portuguesa, da biblioteca real, que trazia para o Brasil cerca de sessenta mil peças, entre livros, mapas, manuscritos, medalhas e moedas. D’Ambrosio (2011) ressalta, ainda, que após o retorno da família real a Portugal, a biblioteca permaneceu no Brasil, o que permitiu que o rico acervo com obras raras pudesse ficar à disposição da população local até os dias atuais.

Sobre o ensino da matemática, o final do século XIX ficou marcado pela reforma do ensino primário e secundário em 1890, coordenada pelo então ministro Benjamim Constant. Dentre outros fatos, a reforma previa o “rompimento com a tradição humanista e literária do ensino secundário e defendia a adoção de um currículo que privilegiava as disciplinas científicas e matemáticas” (GOMES, 2012, p. 17).

Esses são alguns episódios da história do ensino da matemática no Brasil até o século XX. Mas foi a partir do século XX que o rumo do ensino da matemática tomou algumas proporções. Vejamos, a seguir, os principais acontecimentos do último século.

## 2.1 O ENSINO DA MATEMÁTICA DO SÉCULO XX: VIESES E DESAFIOS HISTÓRICOS

O século XX ficou marcado por diversos acontecimentos, nacionais e internacionais, como a criação dos grupos escolares, a visita de Albert Einstein ao Brasil, a fundação de

revistas e associações específicas de matemática, o Movimento da Matemática Moderna, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a criação de programas de pós-graduação específicos de matemática e de educação matemática, entre outros.

Dessa forma, e para uma melhor narrativa da história da matemática e do seu ensino, a presente seção divide-se em três subseções. A primeira, que denominamos “Legados do ensino de matemática na primeira metade do século XX”, trata dos fatos considerados importantes para o desenvolvimento da educação como um todo e curiosidades significativas no ensino da matemática. A segunda subseção constitui-se do “Movimento da Matemática Moderna”, o qual descreve os acontecimentos históricos que envolveram uma corrente internacional que tinha como pretensão a renovação do ensino através de aspectos da matemática desenvolvidos na conjuntura da época. A terceira e última subseção, denominada “Diretrizes mais recentes do Ensino da Matemática”, aborda acontecimentos importantes das últimas três décadas, relacionados à criação de estruturas de ensino e pesquisa no âmbito da Educação Matemática.

### **2.1.1 Legados no ensino de matemática na primeira metade do século XX**

Imerso em um cenário positivista, pós-Proclamação da República, o Brasil, no início do século XX, passou a receber impulsos de modernização, como o da Escola de Engenharia do Rio de Janeiro, a qual formou vários jovens engenheiros, importantíssimos no surgimento de uma nova matemática, pois eles traziam uma vigorosa busca pela atualização, integrando-se à pesquisa matemática europeia (D'AMBROSIO, 2011).

O início do século XX também ficou marcado pela criação dos grupos escolares, que segundo Saviani (2004, p. 25) eram entendidos como

uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual “reunia” as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular.

Estes grupos marcam o início de uma nova forma/estrutura de ensino, a qual trouxe inovações também ao ensino de matemática em Santa Catarina, visto que os primeiros grupos escolares foram instalados no Estado em 1911 (GOMES, 2012).



Alguns fatos dos primeiros 50 anos do século XX merecem destaque, como a resistência positivista existente na Academia Brasileira de Ciências, só atenuada com a visita de Albert Einstein, em 1925, abrindo um novo espaço e uma nova era na ciência brasileira (D'AMBROSIO, 2011).

Outro fato foi a fundação, em 1929, da primeira revista brasileira totalmente dedicada à matemática, a Revista Brasileira de Mathematica Elementar, sob influência da Escola Nova<sup>3</sup> em Educação, com representantes e agentes em vários estados brasileiros. Esse fato se caracteriza, para D'Ambrosio (2011, p. 67), como “um indicador do crescente interesse pela matemática e sua educação em todo o país”.

Esse periódico assumiu relevância em função da disseminação de ideias matemáticas vindas da Europa, já que era publicada na Bahia por estudantes da Escola Politécnica da Bahia, os quais traduziam artigos de revistas europeias de autores de diversas nacionalidades, de matemáticos da vanguarda científica e de matemáticos interessados em questões pedagógicas, históricas ou filosóficas, sobre matemáticas elementares e também sobre matemáticas superiores (DIAS, 2002).

A partir de 1920, devido à ação de alguns matemáticos da Escola de Engenharia do Rio de Janeiro, houve uma grande inovação no ensino da matemática, especialmente no Cálculo Diferencial e Integral. Isso aconteceu face ao relacionamento de matemáticos brasileiros e franceses, já que a França passava, nessa época, por um grande desenvolvimento do currículo matemático, ao contrário do cenário brasileiro nesta época, que era marcado por uma profunda instabilidade política, desde a proclamação da República, e melhorou somente com a Revolução de 1930 onde o Brasil ingressou na modernidade política e cultural, inclusive a modernização da matemática (D'AMBROSIO, 2011).

Neste movimento foram criadas, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio da fusão da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Além disso, em 1932 foi concebida a Universidade de São Paulo (USP), nos moldes da Universidade de Berlim, com a responsabilidade de desenvolver pesquisa pura e de formar quadros para o ensino secundário e superior (D'AMBROSIO, 2011).

---

<sup>3</sup> O movimento da Escola Nova surgiu na primeira metade do século XX, e consistiu-se basicamente em um movimento de renovação do ensino desenvolvendo-se fortemente também na Europa, na América e no Brasil. O movimento buscava expandir o conceito de educação como o “elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade” (SANTOS, 2006, p. 133).

D'Ambrosio (2011) cita a USP como berço de passagem de um grande rol de importantes matemáticos da Europa, contratados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras daquela universidade, para o desenvolvimento de pesquisa com os engenheiros e para a formação de professores para os ciclos ginásial e colegial<sup>4</sup>.

A matemática ministrada nesta época possuía fortes bases em álgebra, cálculo e análise e contava, portanto, contando com todas cadeiras de Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria e Análise em seus cursos. Também é importante notar que não havia a preocupação, nesta fase, com a formação de licenciados em matemática, pois “profissionalmente era pouco atraente” (D'AMBROSIO, 2011, p. 76).

Sem preocupação com a licenciatura em matemática, era comum os engenheiros interessados em ministrar aulas, diplomarem-se em Engenharia e complementarem os estudos com o curso de matemática, pois isso era permitido até 1950 (D'AMBROSIO, 2011).

Além da formação, a década de 1920 ficou marcada por mudanças e reformas no sistema de ensino, relativas à educação primária (GOMES, 2012). As mudanças relacionavam-se diretamente ao movimento pedagógico intitulado como Escola Nova ou Escola Ativa. Gomes (2012, p. 18) explicita os princípios deste movimento:

A centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno eram princípios daquele movimento pedagógico.

Para Miorim (1998), esse movimento trouxe à tona dois aspectos, o do “princípio da atividade” e o do “princípio de introdução na escola de situações da vida real”. Estes dois princípios têm como aspecto comum o desenvolvimento de situações matemáticas que envolvam os alunos com seu cotidiano. Tais aspectos, segundo a autora, trouxeram reflexos particulares na abordagem da Matemática.

Segundo a autora, o movimento só foi introduzido no ensino primário, e o ensino secundário continuou baseado na “memorização e na assimilação passiva dos conteúdos” (MIORIM, 1998, p. 90).

---

<sup>4</sup> O Ginásio da época corresponde ao que hoje conhecemos como os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e o colegial, é o que denominamos hoje Ensino Médio.

Gomes (2012, p. 19) destaca um fato interessante relacionado ao ensino, acontecido em 1908, quando no quarto Congresso Internacional de Matemáticos, em Roma, houve um movimento para a “unificação dos conteúdos matemáticos abordados na escola em uma única disciplina, enfatizar as aplicações práticas da Matemática e introduzir o ensino do cálculo diferencial e integral no nível secundário”.

Vale lembrar que essa reforma só foi efetivada em 1931, com o nome do Ministro da Educação da época, Francisco Campos. Para Gomes (2012), no Brasil, quem mais defendeu essa proposta foi o professor do Colégio Pedro II, matemático, Euclides Roxo<sup>5</sup>.

Gomes (2012, p. 20) esclarece que a reforma trazia alguns indícios sobre a estruturação do ensino secundário, uma vez que,

após o primário, vinha o curso fundamental, de cinco anos, com a presença da Matemática em todos eles, e posteriormente seguia-se o curso complementar, com duração de dois anos, já dirigido para o ensino superior almejado pelo aluno. No curso voltado para as carreiras de medicina, farmácia e odontologia, a Matemática comparecia em um dos dois anos; para os que desejassem ser engenheiros, químicos ou arquitetos, estava presente em todo o curso.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, os professores das universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro voltaram aos seus países de origem, França, Itália e Alemanha, e matemáticos muito novos e sem formação concluída se viram obrigados a assumir as aulas nessas universidades. Conseqüentemente, a pesquisa teve uma queda drástica. D’Ambrosio (2011) aponta esse episódio como fator relevante para a estagnação do crescimento da matemática da época.

Após esse período de recessão e com vistas às novas reformas, entre 1942 e 1946, a educação brasileira presenciou um conjunto de decretos, conhecidos como Reforma Gustavo Capanema. Merece destaque a regulamentação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a qual propunha

---

<sup>5</sup> Euclides de Medeiros Guimarães Roxo nasceu em 1890 em Pernambuco. Em 1904 ingressou no Colégio Pedro II e em 1915 tornou-se professor substituto de aritmética do mesmo colégio. Formou-se na Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1916 e em 1927 encaminhou à Congregação do Colégio Pedro II uma proposta de renovação do ensino de matemática, criando a disciplina de Matemática, que consistia na fusão da aritmética, da álgebra e da geometria ensinadas separadamente. Para atender esta proposta, publicou o primeiro volume de uma coleção de livros didáticos. Foi o responsável pelos programas das Reformas “Francisco Campos” e “Gustavo Capanema”. Faleceu em 1950, deixando marcar decisivas para o futuro da Educação Matemática brasileira do período de 1920 a 1950 (VALENTE, 2005).

a organização em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, nas modalidades clássico e científico. Criou-se o ramo secundário técnico-profissional, subdividido em industrial, comercial e agrícola, além do normal, para formar professores para a escola primária (GOMES, 2012, p. 21).

O período pós-guerra trouxe ao Brasil dois importantes matemáticos, que se tornaram responsáveis pela constituição de uma comunidade brasileira de matemáticos de alto nível: André Weil (Francês) e Antonio Monteiro (Português). Esses matemáticos foram fundamentais na retomada do crescimento da matemática no Brasil, por “chegarem em 1945 e imediatamente se dedicarem a completar a formação dos jovens pesquisadores que haviam sido iniciados pelos italianos e a identificar e atrair novos talentos” (D’AMBROSIO, 2011, p. 85).

D’Ambrosio (2011) cita outros fatos importantes desta época: a criação, em 1948, do Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA) em São José dos Campos/SP; e criação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1949. Segundo ele, essas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa em matemática na primeira metade do século XX.

Os acontecimentos históricos narrados até aqui fizeram parte da história da matemática e do seu ensino, relatados até a primeira metade do século XX. Vale lembrar também que neste período tivemos o desenrolar de duas guerras mundiais: a primeira (1914-1918), de menores proporções para o ensino ministrado no Brasil à época, e a segunda (1939-1945), com grandes impactos relacionados, em função do retorno de vários matemáticos aos seus países de origem, estagnando, principalmente, a pesquisa em matemática.

O movimento de criação da Educação Matemática no Brasil só teve início a partir dos anos de 1980, desta forma, até então, pouco se tem de registros que envolvam a educação matemática nos fatos históricos do ensino da matemática no Brasil.

A partir da segunda metade do século XX, a matemática conta com vários fatos, importantíssimos para o desenvolvimento de uma nova matemática. Dessa forma, e para compreender a evolução histórica da matemática nesse período, a subseção a seguir ocupará-se de relatar episódios acerca do Movimento da Matemática Moderna e suas consequências para a história da matemática e do seu ensino.

## 2.1.2 O Movimento da Matemática Moderna

A segunda metade do século XX iniciou com a criação de várias instituições que viriam a auxiliar a educação e a pesquisa brasileira, como é o caso do Conselho Nacional de Pesquisas<sup>6</sup> (CNPq), atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) em 1951, e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em 1952.

Para o ensino de matemática, os últimos 65 anos (1950-2015) foram promissores. Essa prosperidade decorre de algumas transformações no cenário nacional, como entende Gomes (2012, p. 22):

Uma transformação das condições econômicas, sociais e culturais do Brasil e das possibilidades de acesso à escola começa a requerer alterações no funcionamento e nas finalidades dessa instituição, o que repercute no ensino das diversas disciplinas, inclusive da matemática. [...] modifica-se o público de estudantes, com a inserção, na educação escolar, de alunos provenientes das camadas populares, que vinham reivindicando há muito tempo o direito à escolarização. Trata-se de uma democratização da escola, que passa a receber também os filhos da classe trabalhadora, e cresce enormemente o número de alunos no primário e no secundário.

Esses fatos influenciaram diretamente a educação brasileira, pois aumentou consideravelmente a necessidade de profissionais para atender o crescente número de matrículas na educação básica, o que, conseqüentemente, levou à diminuição da exigência na seleção dos professores.

Com tal condição, o governo brasileiro priorizou, entre 1956 e 1960, o desenvolvimento científico e tecnológico, agilizando a criação das universidades e organizando-as em cátedras, departamentos e faculdades, o que ainda se vê nos modelos atuais (D'AMBROSIO, 2011).

Além desse fato nacional, também o cenário mundial estava movimentado, pois trazia à tona a superação dos soviéticos aos norte-americanos, o que forçou a intensificação de esforços e financiamentos dos Estados Unidos em desenvolver recursos didáticos e disseminar as novas propostas no país e no estrangeiro (GOMES, 2012).

---

<sup>6</sup> Criado (Lei nº. 1.310) em janeiro de 1951 pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, e concebido com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento científico no país, teve seu nome alterado em 1974 para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela Lei nº 6.129, que além do nome alterou também a logomarca, porém manteve-se a sigla do órgão. A alteração maior se deu em função da alteração de autarquia para fundação com personalidade jurídica de direito privado, garantindo-se assim, maior agilidade operacional. Informações disponibilizadas em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>>. Acesso em: 23. ago.2015.

Também a França não economizava esforços nesse sentido, incentivando pesquisadores e matemáticos a propagar um ideário renovador no ensino da matemática. Essa junção de fatos propiciou o início do “Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual pretendia renovar o ensino pela introdução, no currículo da matemática, de aspectos matemáticos desenvolvidos mais modernamente, isto é, a partir do século XVIII” (GOMES, 2012, p. 23).

Além da renovação no currículo, o MMM buscava incorporar ao ensino de matemática a relevância da precisão da linguagem dessa disciplina, uma nova abordagem dos conteúdos e o destaque para as propriedades em lugar da ênfase nas habilidades computacionais (GOMES, 2012).

Souza e Garnica (2013, p. 378) destacam as pretensões do MMM afirmando que:

Nesta proposta, a matemática seria ensinada logicamente, revelando-se o raciocínio por trás do método, favorecendo a compreensão. Essa abordagem lógica já era, mobilizada, no ensino secundário, para o ensino de geometria, começava-se com definições e axiomas e provavam-se dedutivamente as conclusões, denominadas teoremas. Assim, a principal mudança deveria dar-se nas disciplinas de Aritmética, Álgebra e Trigonometria.

A princípio, a Matemática Moderna era um projeto para o ensino secundário, porém, alguns especialistas defendiam que, pela “ausência de vícios”, sua aplicação deveria ser dada também no ensino primário (SOUZA; GARNICA, 2013).

Um fator importante para a posterior divulgação do MMM no Brasil foi o surgimento, também nessa época, com periodicidade bienal, a partir de 1957, “dos Colóquios Brasileiros de Matemática, patrocinados pelo CNPq, formando grupos de matemáticos promissores em todos os estados do Brasil” (D’AMBROSIO, 2011, p. 89).

E foi a partir desses colóquios que o MMM teve grande repercussão no país, criando-se vários grupos em diversos locais do Brasil, com o intuito de preparar os professores para o magistério, em concordância com as novas diretrizes propostas. Um exemplo é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática<sup>7</sup> (GPEM), em funcionamento até hoje.

---

<sup>7</sup> Criado em 1976, no Rio de Janeiro, com a finalidade de congrega todos os interessados em educação matemática, a estimularem e manterem um interesse ativo pela matemática e suas aplicações, incentivando a pesquisa, mantendo atualizado o conhecimento de matemática dos professores e criando, por todos os meios ao seu alcance, as condições necessárias para o desenvolvimento da educação matemática, o GPEM é o mais antigo dos grupos de pesquisa brasileiros. Agregando cerca de 20 membros na data de sua criação, hoje ultrapassa a marca de 300 sócios ativos. Foi criado com o intuito de promover congressos, seminários, reuniões científicas, publicar revistas para difundir e aperfeiçoar a educação matemática e organizar uma biblioteca especializada na área. Disponível em: <<http://www.gpem.ufrj.br/paginas/home.php?id=Historico>>. Acesso em: 23. ago. 2015.

Alguns membros dos grupos de pesquisas criados à época elaboravam e faziam circular massivamente volumes de livros didáticos, os quais, segundo Souza e Garnica (2013, p. 379), serviam como veículo de divulgação do MMM, pois,

embora o Movimento nunca tenha sido assumido como política pública para o ensino de matemática, suas diretrizes – principalmente a partir dos livros didáticos que ingressavam nas escolas – pouco a pouco começaram a ser incorporadas nas legislações educacionais e, conseqüentemente, a ingressar nas salas de aula.

Com relação ao MMM, alguns autores tecem duras críticas à forma como ele aconteceu e os resultados que proporcionou. Pinto (2005, p. 9-12) cita como aspectos negativos “a mudança brusca no ensino, sem o preparo do professor, a indústria do livro didático, a dificuldade dos professores na compreensão da própria teoria nova, a axiomatização com excessivas justificativas”.

Outra crítica, explicitada em Souza e Garnica (2013, p. 383), repousa no fato de que

o sofrimento causado pelo ensino de matemática permanecia, enquanto mudavam apenas suas causas: tradicionalmente, a imposição da aprendizagem pela memorização; com a “nova educação”, a imposição do rigor e de um tratamento formal e desnecessário à linguagem, a partir de problemas artificiais, desvinculados do mundo real.

Soares (2001, p. 138) também critica o movimento ao destacar que uma das características do movimento era

Pensar que, por conta de conhecerem os fundamentos da estrutura do edifício matemático – conjuntos, relações e suas propriedades – os alunos estariam aptos a construir todo o restante. Ao aproximar a matemática escolar da matemática pura, centrando o ensino nas estruturas e usando a linguagem dos conjuntos como elemento de unificação, a reforma deixou de considerar que o que se propunha estava fora do alcance dos alunos e dos professores. Os professores obrigados a ensinar uma matemática para a qual não foram preparados ministravam um ensino deficiente e só agravavam os problemas.

Por fim, ao incorporar as deficiências e os sucessos, as compreensões e incompreensões dos atores e das situações que constituem o espaço escolar, a proposta de matemática “pura”, ligada às conquistas da matemática do início do século XX e com um novo enfoque à matemática escolar, a matemática moderna tornou-se “as matemáticas modernas” (SOUZA; GARNICA, 2013).

De 1958 a 1967, marco da criação da Financiadora de Estudos e Projetos<sup>8</sup> (Finep), investiu-se fortemente no financiamento de pesquisas tecnológicas e no apoio à infraestrutura acadêmica de pesquisa em ciência e tecnologia. A burocracia para o encaminhamento e o recebimento de tais recursos era mínima, diferentemente do que vivenciamos nos dias atuais (D'AMBROSIO, 2011).

D'Ambrosio (2011, p. 89) cita esse acontecimento como sendo primordial para “a institucionalização da pesquisa em matemática em nível nacional, atingindo o altíssimo padrão que hoje desfruta”.

Outra grande conquista da época foi a criação das associações científicas em todo país, a exemplo da fundação da Sociedade de Matemática de São Paulo (1945), da Sociedade Paranaense de Matemática (1953), da Sociedade Brasileira de Matemática (1969), da Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional (1978), da Sociedade Brasileira de Lógica (1979), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988) e da Sociedade Brasileira de História da Matemática (1999). Todas essas associações mantêm eventos, sites e publicações periódicas, compartilhando o propósito de promover a divulgação e propagação das pesquisas realizadas em matemática, tanto em nível nacional, quanto internacional. Seus membros, igualmente, comungam interesses que são cerceados por temáticas investigativas da atualidade.

Nota-se, assim, que a segunda metade do século XX ficou marcada por episódios definitivos para a implantação de uma matemática moderna, seguindo um movimento mundial de renovação, tanto curricular quanto de práticas de ensino.

Esse movimento de renovação e reconstrução de bases teóricas e metodológicas adentrou o século XXI, trazendo discussões em torno do ensino tecnicista e excessivamente conteudista em face de um ensino concentrado na prática, tendo como pilar de preocupação a forma de ensinar, ou seja, a dicotomia eterna entre a forma e o conteúdo.

Também tornou-se necessária, em função dos avanços verificados, a necessidade de criação de um novo campo de investigação que pudesse enfatizar os novos debates acerca da educação e do ensino em matemática, a Educação Matemática.

---

<sup>8</sup> Empresa pública brasileira de fomento a ciência, tecnologia e inovação, têm como visão transformar o Brasil por meio da inovação, para tal sua missão é promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas e privadas. Disponível em <<http://www.finep.gov.br>> Acesso em: 26. abr. 2016.



Nesse sentido, e buscando formas de discussão e debates sobre esses temas e outros relacionados à educação brasileira, tivemos nos últimos anos, mais avanços importantes, não somente para a matemática, mas para a educação como um todo. Poderemos visualizar alguns desses avanços na próxima subseção.

### **2.1.3 Diretrizes mais recentes do Ensino da Matemática**

Com relação ao ensino da matemática, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, e sua nova edição em 1971, garantiu-se, além do direito à educação, a fixação de um currículo mínimo para as disciplinas.

Em 1980, o Conselho Nacional de Professores de Matemática<sup>9</sup> dos Estados Unidos apresentou recomendações mundiais para o ensino de matemática, destacando a resolução de problemas como foco do ensino, em função da relevância de seus aspectos sociais, antropológicos e linguísticos na aprendizagem da matemática, o que traçou novos rumos às discussões curriculares. Essas ideias influenciaram as reformas que ocorreram mundialmente, entre 1980 e 1995 (BRASIL, 1997).

Em 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica, os quais, entre outros objetivos, compromete-se com a formação de um aluno que exerça a cidadania, o que significa dizer que ele deve ser capaz de calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente. Esse documento aponta para a “criação de estratégias, comprovação, justificativa, argumentação, espírito crítico, criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal, a autonomia e o desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios” (BRASIL, 1997, p. 26).

No que concerne ao ensino da matemática no Brasil, podemos considerar como relevante, na segunda metade do século XX, a criação de programas de pós-graduação em Matemática (1971) e a implantação de cursos de pós-graduação em educação matemática, em nível de mestrado e doutorado a partir de 1987, com a finalidade de formar pesquisadores de alto nível, para o desenvolvimento da pesquisa em matemática e em educação matemática. (GOMES, 2012).

---

<sup>9</sup> National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Atualmente, tais programas têm como foco principal, na elaboração de pesquisas acadêmicas, a produção de conhecimento científico, que “é um indicador da preocupação com pesquisas de qualidade” (D’AMBROSIO, 2011, p. 91).

No que diz respeito aos programas de pós-graduação, o Brasil possui atualmente 116 programas *stricto sensu* com alguma relação com a matemática, nas modalidades mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, totalizando 159 cursos<sup>10</sup>, todos reconhecidos pela CAPES. Para D’Ambrosio (2011, p. 91), “isso implica a existência de pesquisadores ativos nestas áreas, um dos principais critérios adotados pelas CAPES para credenciar programas de pós-graduação”. Além disso, esses dados evidenciam o crescente número de diplomados e, conseqüentemente, de pesquisadores em todas as regiões do país.

Dessa forma, a pesquisa sistematizada na presente dissertação, situada no contexto de um programa de pós-graduação na área de Ciências Humanas, busca elencar elementos para composição de uma história sobre o ensino de matemática, em uma região geográfica e historicamente desassistida em termos de educação superior pública. O estudo aqui sistematizado será o primeiro da região a abordar o ensino da matemática na educação básica em escolas pertencentes a 4ª Gerência de Educação (GERED) de Santa Catarina.

Por fim, como podemos perceber, este capítulo trouxe-nos evidências de legados importantes construídos principalmente no último século, que mudam a história do ensino da matemática no Brasil, como é o caso do envolvimento e da luta do Movimento da Matemática Moderna, e das recentes criações de programas e agências de fomento, as quais impulsionaram as pesquisas sobre a matemática e o seu ensino em nível nacional.

Neste sentido, e buscando destacar a história do ensino em Santa Catarina e especialmente na região oeste do Estado, desde a sua criação em 1917, o capítulo a seguir buscará retratar as condições do ensino ofertado nesta região, as legislações pertinentes ao ensino e suas instituições responsáveis.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 10. jul. 2015.

### 3 O ENSINO PÚBLICO EM SANTA CATARINA: DO CENÁRIO NACIONAL À CRIAÇÃO DA 4ª GERED

*“O verdadeiro rosto da história afasta-se veloz.  
Só podemos reter o passado como uma imagem que,  
no instante em que se deixa reconhecer lança  
um clarão que não voltará a ver-se.”*  
Walter Benjamin

Este capítulo dedica-se a esboçar a descrição da história do ensino em Santa Catarina, desde a criação do Estado até os dias atuais. O intuito, em um primeiro momento, é esboçar os caminhos históricos da legislação nacional e estadual relacionada ao ensino público. Para tal, a primeira seção, intitulada “A organização do ensino em Santa Catarina”, descreve como se estrutura o sistema de ensino estadual, tendo como foco principal a educação básica, abordando em sua fase final a trajetória histórica das legislações brasileiras e catarinenses.

A segunda seção, intitulada “A criação das Gerências Regionais de Educação de Santa Catarina”, apresenta a história de criação dos órgãos administrativos, diretamente relacionados à educação básica catarinense, desde a criação do primeiro órgão responsável pelo ensino em 1957 (Delegacias de Ensino – DE) até a transformação desse órgão, em 2007, na atual Gerência Regional de Educação (GERED).

A terceira e última seção deste capítulo, intitulada “O movimento do ensino da região Oeste Catarinense”, aborda o histórico da criação da região Oeste de Santa Catarina, bem como a organização do ensino público estadual nessa região. Traz como reflexão alguns desafios no ensino e na formação de professores de matemática da região.

#### 3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATARINA: 1891-2016

O Estado de Santa Catarina tem uma longa trajetória histórica, contemplada desde 1515<sup>11</sup> com expedições que exploravam seu vasto litoral, o que facilitava a rota dos navegadores europeus.

As primeiras povoações datam de 1637 com os bandeirantes. O primeiro município – Nossa Senhora do Desterro –, que hoje é a capital Florianópolis, foi fundado em 1660,

---

<sup>11</sup> Data citada no site oficial do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/historia>>. Acesso em: 12. jan. 2016.

seguido por Santo Antônio dos Anjos de Laguna em 1714<sup>12</sup>, hoje Laguna. No século XIX, chegam ao Estado os alemães (1829) e os italianos (1877), instalando-se os primeiros mais ao litoral e os segundos no interior do estado.

O nome herdado à época – Santa Catharina – ninguém sabe ao certo se foi uma homenagem à esposa do navegador italiano Sebastião Caboto (Catarina Medrano) ou em homenagem a Santa Catarina de Alexandria, comemorado em novembro pela Igreja Católica.

O Estado de Santa Catharina foi criado em 1891, tornando a antiga província de Santa Catharina um estado autônomo e independente, que integrava a República dos Estados Unidos do Brasil. A criação do estado autônomo e independente foi descrita na primeira Constituição do Estado de Santa Catharina, documento que regia a criação e o funcionamento do novo estado, dividindo-o em comarcas e distritos.

A constituição era composta por 105 artigos, divididos em 5 títulos principais: Título I: Da Constituição do Estado; Título II: Do Regime Municipal; Título III: Do Regime Eleitoral; Título IV: Declaração de Direitos e Garantias e, Título V: Disposições Gerais.

Com relação ao ensino, o documento citava no título sobre a Declaração dos Direitos e Garantias, nos incisos XXIII e XXIV do “Art. 91: XXIII – A instrução primária será garantida e obrigatória para cidades e villas enquanto não o poder ser com todo o Estado; XXIV – O ensino primário nas escolas será laico” (SANTA CATHARINA, 1891, p. 16).

Esses incisos permaneceram inalterados na Constituição Estadual seguinte, que foi publicada em 1895<sup>13</sup>. Novas instruções somente foram publicadas em maio de 1914, pelos Decretos 794 e 795. O primeiro versando sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública em Santa Catharina, e o segundo, sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares. Esses documentos traçaram um esboço da organização do ensino em Santa Catarina por quase meio século (1914 a 1961).

O Decreto 794 constitui-se de um conjunto de 181 artigos, divididos em dez títulos. O Título I apresenta sete capítulos, destacando as atribuições de cada um dos auxiliares do governo para o ensino. A equipe era composta por um (01) Secretário Geral, um (01) Inspetor Geral de Ensino, um (01) Diretor de Instrução que coordenava uma Diretoria de Instrução com quatro (04) funcionários, equipe lotada na capital. A organização do ensino contava, ainda, com três (03) inspetores escolares, um para cada distrito escolar, os quais eram lotados

---

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Essas duas constituições foram escritas a mão e seu arquivo original encontra-se na Assembleia Legislativa de Santa Catarina.

em suas respectivas regiões, e os Chefes Escolares, um para cada município. O município de Florianópolis constituía um distrito à parte e ficava sob responsabilidade de qualquer um dos inspetores quando se encontravam na capital.

Os distritos escolares da época eram uma espécie de GERED dos tempos atuais. Hoje o Estado é composto por trinta e seis regionais de educação, bem diferente do que se via há 100 anos, com apenas três regionais. Os distritos escolares eram geograficamente extensos, contemplando, no primeiro distrito, os municípios de “São Francisco, Paraty, Joinville, Campo Alegre, São Bento, Blumenau, Itajahy, Camboriú, Brusque, Tijucas, Nova Trento e Porto Belo” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 13), destacado no mapa a seguir como a região de contorno rosa.

O segundo distrito escolar era composto pela extensão dos municípios de “Biguassú, São José, Palhoça, São Joaquim, Lages, Campos Novos, Canoinhas e Curitynanos” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 13), destacado no mapa a seguir como a região de cor azul.

O terceiro distrito escolar “abrangia os municípios de Garopaba, Imaruhy, Laguna, Tubarão, Jaguaruna, Araranguá, Urussanga e Orleans” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 13), a extensão no mapa representada pela cor laranja. Também está representada no mapa a região do distrito escolar de Florianópolis, em amarelo. No mapa a seguir, destacam-se os distritos escolares de Santa Catarina em 1914.

Mapa 1 – Distritos escolares de Santa Catarina em 1914.



Fonte: Adaptado pela Autora<sup>14</sup>, 2016.

<sup>14</sup> Mapa original publicado no endereço eletrônico < <http://www.sef.sc.gov.br/noticias> >. Acesso em 10.jan.2015.

Nota-se, nessa época, que a região Oeste catarinense ainda não existia, pois sua criação é datada de 1917.

O Título II do Decreto 794 destaca basicamente os locais onde seria ministrado o ensino público catarinense: na Escola Normal, nas Escolas Complementares, nos Grupos Escolares, nas escolas preliminares, intermédias, provisórias e ambulantes<sup>15</sup> e nas escolas municipais.

O Título III, e provavelmente o mais extenso, com 84 artigos, trata das escolas e dos professores, do qual, com relação às escolas, se pode destacar:

Art. 40. O ensino público primário, destinado as crianças maiores de 6 annos e menores de 15, será ministrado em escolas: Normal, Complementares, Grupos Escolares, escolas preliminares, intermédias, provisórias ambulantes e municipais. Art. 41. As escolas isoladas serão masculinas, femininas e mixtas. Art. 42. Os grupos escolares serão creados, de preferênciã, nas sédes urbanas dos municípios que auxiliarem o governo doando: a) terreno apropriado à construção, e, b) prédio adaptado e susceptível de adaptação adequada ao funcionamento de taes estabelecimentos (SANTA CATHARINA, 1914, p. 20).

Com relação aos programas das escolas, convém apresentar a diferenciação feita para cada tipo de escola no âmbito do referido documento:

Art. 72. As escolas preliminares isoladas e as intermédias terão três annos de curso, obedecendo ao seguinte programma: leitura, calligraphia, linguagem, contas, princípios de geographia, historia, educação cívica, canto e gymnastica. Os grupos escolares e as escolas complementares: terão programmas adequados. Art. 73. As escolas provisórias terão o curso de 3 annos, e o seu programma será: leitura, calligraphia, linguagem, contas, princípios de geographia e canto. Art. 74. Para observarem o methodo seguido no ensino de algumas disciplinas, os professores e respectivos adjuntos cujas escolas ficarem a menos de 18 kilometros de qualquer grupo escolar, ficam obrigados a frequenta-lo, uma vez por mez (SANTA CATHARINA, 1914, p. 24-25).

Com relação aos professores, cabe ressaltar que a regência das escolas para o sexo masculino era exclusiva dos professores e para o sexo feminino e misto cabia às professoras.

---

<sup>15</sup> Na definição de Reis Filho (1995, p. 138-140), as escolas intermédias diferenciavam-se das escolas preliminares pela forma de habilitação do professor, seu nível de vencimento mais baixo e pelo plano de estudos reduzidos, pois embora o programa fosse o mesmo do curso preliminar seus professores não eram obrigados ao ensino das matérias nas quais não haviam prestado exames. [...]. As escolas provisórias eram regidas por professores interinos habilitados por concurso perante instrutores de distritos, estas escolas passariam a preliminar desde que fossem providas por professores diplomados, além disso, tinham caráter precário com reduzido plano de estudos. [...] as escolas ambulantes eram criadas nos lugares onde as circunstancias exigiam, não havendo verbas para estas escolas.

Porém, as professoras das escolas mistas não poderiam receber meninos maiores de doze anos. Também se destacam algumas atribuições dos professores:

Dar exemplo de moralidade e polidez em seus actos, tanto na escola como fora della. Usar, exclusivamente, os livros adaptados pelo governo. Manter nas salas de aula a máxima disciplina e asseio, proibindo nella a permanência de pessoas extrenhas, mesmo quando da família. O professor que receber licença para ausentar-se do município sede deverá comunicar o lugar onde vae gozar as férias a autoridade que lhe der a permissão (SANTA CATHARINA, 1914, p. 29-30).

Além disso, esse título previa uma lista de feriados, nos quais as escolas não abririam as portas, funcionando nos dias normais cinco horas por dia, entre nove e quatorze horas. Segundo o documento, nesses horários deveriam ter preferência os exercícios de cálculo, leitura e linguagem, e por exigirem maior esforço intelectual deveriam ser ensinados no início de cada período. Constava, ainda, que o mês de dezembro de cada ano era reservado para aplicação dos exames das escolas públicas, os quais eram de responsabilidade dos inspetores escolares. E, por fim, aos professores dos grupos escolares que conseguissem a promoção superior a 70% da turma durante dois anos consecutivos recebia uma gratificação de Rs. 100\$000<sup>16</sup>. Podemos notar, desde essa época, o quanto a meritocracia estava presente nos sistemas de ensino.

O Título IV versa sobre a obrigatoriedade do ensino, prevendo-o para ambos os sexos até os quinze anos de idade, começando aos sete, sendo a frequência obrigatória às crianças residentes nas proximidades de cada escola, a um raio de dois quilômetros. Aos pais que não cumprissem essa determinação era aplicada uma multa, salvo as crianças que frequentavam escolas particulares ou a aprendizagem na própria casa.

O Título V aborda o ensino privado em Santa Catarina, destacando que as escolas particulares deveriam seguir o calendário letivo do governo do Estado, respeitando os feriados estipulados, dentre outros regramentos estipulados ao ensino particular.

O Título VI e o VII são complementares, de modo que apresentam o código disciplinar e as competências do Estado (professores e gestores) para imposição das penas aplicadas aos que não respeitassem tal legislação (pais) e dos recursos possíveis, respectivamente. Cabe destacar, aqui, o parágrafo segundo do artigo 136, o qual pontua que

---

<sup>16</sup> A moeda utilizada na época era o Réis. Neste caso, a recompensa dada ao professor por alcançar tal feito era de 100 mil réis. (Rs.100\$000). Em 1846, uma saca de café era comprada por 12\$000 réis e um escravo valia cerca de 350\$000 réis, e escravos com habilidades, como carpinteiros valiam em torno de 715\$000 réis.

“É expressamente proibido o uso de castigos phisicos, sob pena de suspensão, áquelle que a empregar” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 39).

O Título VIII refere-se ao processo disciplinar e os recursos, aos quais os funcionários estavam sujeitos caso cometessem algum ato ilícito contra o código disciplinar abordado no Título anterior. Já os Títulos IX e X destacam as disposições gerais e transitórias. Esse decreto (794) trazia alguns anexos, como a tabela de vencimentos de todas as categorias da instrução pública.

O Decreto 795, por sua vez, era mais extenso, com 342 artigos, divididos em quinze títulos, por sua dimensão e abrangência, poderia facilmente ser entendido como uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Catarinense, à época. Ao Título I cabia a organização dos grupos escolares, compostos por oito classes (quatro para meninas e quatro para meninos), cada classe composta por, no máximo, cinquenta alunos. Para classes femininas somente professoras poderiam ministrar aulas, já para as masculinas poderiam ministrar professores e professoras. O material escolar utilizado era o que facilitasse a higiene, a disciplina e a fiscalização dos alunos.

O Título II versava sobre o programa, os horários e a fiscalização das lições. Com relação ao programa, era obrigação do professor cumprir todo o programa escolhido pelo governo, não podendo “suprir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 14).

É importante destacar o que deveria ser observado nas aulas de aritmética:

O ensino de arithmethica terá em vista desenvolver o raciocínio, ministrar noções necessárias à vida prática. As denominações e as definições, succintas, dos diversos assumptos, e que se façam necessárias, serão deduzidas dos exemplos, pelos alumnos (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 18).

Sobre os horários, o documento citava que nenhuma aula poderia exceder a quantidade de quarenta minutos e nem ser menor que quinze minutos com exceção das aulas de recreação ou entretenimento (marcha e canto) que não deveriam exceder dez minutos. Sobre as lições e fiscalizações, previa que o diretor ministrasse aulas para que os professores aprendessem o método e o conteúdo, previa também que o diretor deveria assistir o maior número de aulas possíveis para fiscalizar se estavam sendo aplicados os métodos e os processos recomendados.



O Título III trazia recomendações sobre a biblioteca e o arquivo, destacando que a biblioteca era constituída por donativos dos professores, dos alunos, das câmaras municipais, do estado ou de particulares.

Os Títulos IV, V e VI referiam-se basicamente à escrituração, ao registro e ao arquivamento dos documentos que faziam parte do contexto escolar, como: matrícula; ponto; inventário; visitas de autoridades escolares; visitantes; compras; honras e penas para alunos; avisos; promoções; correspondências; termos de compromisso; nomeações; licenças e remoções; chamada e diário de lições. Esses títulos descrevem os dados que deviam constar no boletim escolar.

O Título VII e o VIII abordavam as funções escolares e a disciplina escolar respectivamente, descrevendo sobre o calendário, os feriados, as retiradas (as ausências de sala), as entradas tardias, as justificativas, as interrupções das aulas, e a disciplina nos recreios, nas formaturas, nas marchas, em classe, no uso do material, além de uma extensa lista de prêmios e penalidades aplicados aos alunos, sendo expressamente proibidos os castigos físicos.

O Título IX versava sobre os alunos, seus deveres, os requisitos para matrícula, as eliminações (expulsões) a que estavam sujeitos, os exames e promoções, os conteúdos exigidos para as provas escritas e para os exames orais.

Os Títulos X, XI e XII abordavam os preceitos cívicos e festas escolares, as exposições escolares, épocas e seus fins, e os trabalhos de final de ano. Todos os eventos deveriam “infiltrar na alma das crianças o amor e o respeito à Patria” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 65).

No Título XIII destacavam-se as atribuições de toda a equipe de pessoal, docente e administrativa, que fazia parte do contexto escolar, como o diretor, com uma extensa lista de quarenta e duas competências, os professores (efetivos e provisórios) com trinta e duas atribuições, o porteiro com dez itens a serem observados, o servente com três itens de deveres a serem cumpridos e os praticantes, normalistas e ginasiais com interesse em dedicar-se ao magistério público.

O Título XIV era bem sucinto e fazia menção às penalidades aplicadas aos funcionários públicos e à competência para imposição de tais penas, diferenciando quais penalidades seriam verbais e quais seriam emitidas por meio de portaria.

O Título VX trazia recomendações sobre a higiene do prédio, do material escolar e dos alunos, uma imensa lista de como deveriam proceder para com a higiene pessoal e local, além de uma lista com períodos de suspensões em função das moléstias ocasionadas geralmente pela falta de higiene. O último, Título XVI, tratava das disposições gerais.

Estes dois decretos, 794 e 795, esboçavam as diretrizes da organização do ensino em Santa Catarina e de como ele foi exercido por mais de quarenta anos, com algumas orientações que permanecem até hoje no ensino público.

Os decretos foram assinados pelo governador da época, Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, que governou o Estado entre 1910 e 1914. Nesse período o governador, espelhando-se no modelo de educação do estado de São Paulo, pioneiro no ensino em todo o Brasil, trouxe para as terras catarinenses o professor Orestes Guimarães para auxiliar na reorganização do ensino. Ao final do seu mandato, em 1914, havia dois mil e quarenta e três alunos matriculados nos grupos escolares catarinenses<sup>17</sup>, que, à época, totalizavam sete estabelecimentos.

Decorridos quarenta anos da última constituição, foi publicada, em 1935, uma nova versão para o documento, trazendo reformas significativas, passando de cento e cinco para cento e setenta e sete artigos, incluindo sete novos títulos. A versão atualizada incluía outros assuntos, como é o caso do Título II sobre os Órgãos de Coordenação (tribunais), o Título IV sobre a discriminação das rendas, o Título VI sobre a ordem econômica e social, o Título VII sobre a educação e a cultura, o Título VIII sobre o funcionalismo público, o Título IX sobre a ordem e a segurança pública e o Título X sobre a reforma da constituição, compondo o documento base para este estudo, visto seu objetivo.

Essa constituição diferenciou-se educacionalmente das já existentes, em função de destinar um título próprio para a educação, criando catorze artigos que versavam sobre diferentes pontos, entre eles a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, o incentivo às instituições particulares para combater o analfabetismo e a criação de um Conselho Estadual de Educação (CEE) nos moldes do conselho nacional.

Destacamos a seguir, por seu teor, dois dos artigos novos, o primeiro por sua importância quanto ao financiamento da educação, e o segundo, pela forma como o governo pressionava, neste caso, as empresas, na busca ao combate do analfabetismo.

---

<sup>17</sup> Informações indicadas na sinopse da Administração do Estado, emitida em junho de 1914 pelo então governador do estado.

Art. 126. – As reservas do patrimônio territorial, as sobras das dotações orçamentárias, as doações, as porcentagens sobre o produto das vendas de terras públicas, as taxas especiais e outros recursos financeiros do Estado e dos municípios serão destinados a constituir os fundos da educação. [...] Art. 133. – Toda a empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares e onde trabalhem mais de cinquenta pessoas, contando-se entre estas e seus filhos, pelo menos dez analfabetos, será obrigada a proporcionar-lhes ensino primário gratuito (SANTA CATARINA, 1935, p. 31-32).

Doze anos mais tarde, em 1947, a constituição catarinense passou novamente por reformas, acrescentando quarenta e oito artigos, porém suprimindo o título sobre disposições transitórias.

Com relação à educação, o novo documento trouxe algumas novidades com relação a bolsas escolares para alunos de baixa renda (Art. 173), aperfeiçoamento para professores do magistério público estadual (Art. 178), criação por parte do Estado de cursos de nível superior para a formação docente (Art. 180), e, acrescentou a assistência à família dos alunos (Art. 185).

Publicada em 27 de dezembro de 1961, a primeira LDB, nº 4.024, trouxe cento e vinte artigos dispostos em treze títulos, versando as novas regras normativas sobre a educação brasileira<sup>18</sup>. O documento visava basicamente quatro pontos principais: o acesso à escola do maior número de educandos possíveis, a melhoria do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação, o desenvolvimento do ensino técnico-científico e o desenvolvimento das ciências, letras e artes (BRASIL, 1961).

Dentre os assuntos estão os princípios da educação (Título I), direitos à educação (Título II e III), criação e atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Título IV), organização do sistema de ensino (Título V), organização do ensino primário (Título VI), organização do grau médio (Título VII), formação dos orientadores educacionais (Título VIII), ensino superior (Título IX), a educação de excepcionais (Título X), prestação de serviços de assistência social, médica e odontológica aos alunos (Título XI), definição de aplicação de recursos na educação (Título XII), e, ensino religioso (Título XIII).

---

<sup>18</sup> Vale lembrar que antes deste documento, houve oito reformas educacionais desde a proclamação da república, a saber: Benjamim Constant (1890), Amaro Cavalcanti (1982), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves (1925), Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942), sendo esta a LDB de 1961 a nona reforma da educação brasileira (GERMANO, 2011).

No Título V, vale ressaltar o teor do artigo 21, quando enuncia a abertura de cobrança na educação pública, o que não caracteriza, a esta altura, um ensino público, visto que nem todas as pessoas tinham condições financeiras para tal.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas. § 1º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual. [...] Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961, p. 3)

Além disso, no Art. 30 pode-se verificar a intenção do governo da época em elevar o índice de escolaridade, proibindo o exercício de função pública e a ocupação em emprego e cargo em sociedade de economia mista do “pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar” (BRASIL, 1961, p. 3).

Destaca-se, também, a organização do ensino normal, para fins de formação de professores para o ensino primário, desenvolvendo os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Em 1967, após o início do período militar (1964-1985), foi publicada uma nova Constituição Estadual, desta vez bem sucinta com apenas seis títulos, porém com uma questão inovadora relacionada à educação, a organização de um sistema de ensino.

Art. 169. – O Estado organizará o seu sistema de ensino, observando os seguintes princípios: i) o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; ii) o ensino, dos sete aos quatorze anos, é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; iii) o ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando o efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Estado substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudos, exigindo posterior reembolso no caso de ensino superior; iv) serão ministrados, obrigatoriamente o ensino cívico e a educação física, pela forma que a lei determina; v) o Estado promoverá o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades regionais; vi) o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio; vii) a lei regulará o registro, o reconhecimento e o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino, nos limites da competência estadual; viii) o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior, será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público, de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e, ix) é garantida a liberdade de cátedra (SANTA CATARINA, 1967, p. 41-42).

Em 11 de agosto de 1971, em pleno regime militar, governado pelo presidente à época Emílio Médici, foi publicada a segunda LDB da educação brasileira (Lei nº 5.692), a qual se constituía de oitenta e oito artigos, dispostos em oito capítulos. O documento versava basicamente sobre o ensino de 1º e 2º graus, ensino supletivo, sobre professores e especialistas e sobre financiamento educacional.

O contexto brasileiro da época encontrava-se na fase resplandecente da repressão em função do período militar, porém nesta época desponta um movimento de oposição ao regime. Apesar disso, a LDB de 1971 demorou apenas trinta dias para tramitar e ser aprovada no Congresso; sua aprovação ocorreu sem vetos por parte do presidente da república (GERMANO, 2011).

Como forte demonstração de um período militarizado, a LDB de 1971 trazia em seu Art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 2).

Esse documento previa a duração de oito anos para o primeiro grau e de três anos para o segundo grau. Esse esboço de onze anos de ensino básico ficou vigente até 2006, com a aprovação da Lei 11.274, quando o ensino fundamental passou para nove anos e o ensino médio continuou com três anos, num total de doze para a educação básica.

Algo a ser destacado na LDB de 1971, está relacionado à formação dos professores para atuarem no 1º e 2º graus, exigindo habilitações específicas.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º - Os professores a que se refere alínea “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação. § 2º - Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo. § 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971, p. 5-6).

O documento também estabelecia normativa para contratação de professores em estabelecimentos privados, os meios de contratação dos professores em estabelecimentos

públicos de ensino, a remuneração, os estatutos que regiam a estrutura da carreira e o constante aperfeiçoamento dos docentes (BRASIL, 1971).

Com relação ao capítulo sobre o financiamento, o documento abordava em seu Artigo 52: “A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País” (BRASIL, 1971, p.7). Além disso, determinava que os municípios aplicassem 20%, no mínimo, das transferências do Fundo de Participação na educação. Também responsabilizava as empresas a pagar a seus funcionários o salário-educação.

Art. 47. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos dêstes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para êsse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei (BRASIL, 1971, p. 7).

Tal legislação não especificava, no entanto, o percentual de recursos que a União destinaria ao ensino. Essa lei trouxe várias contribuições à educação brasileira, e, mesmo sendo criada dentro de um regime militar, traz resquícios até os dias atuais de um sistema no qual se contemplava a escola pública e a escola privada, o Estado e a Igreja (espaço para o ensino religioso), conseguindo, assim, uma aprovação quase que instantânea (BRASIL, 1971). Essa legislação ficou vigente por vinte e cinco anos, quando houve uma nova reforma institucional, com a Lei 9.394/1996.

Historicamente, o Brasil teve uma constituição promulgada três anos depois do início do período militar e somente quatro anos depois do término desse período, em 1989, foi constituído um novo documento. Tal documento apresentou uma nova estrutura, que está em vigor até os dias atuais. Santa Catarina, nessa época, também teve uma nova Constituição Estadual (CE), que passou a ter duzentos e quarenta e um artigos, divididos em dez títulos. A nova constituição foi toda redigida levando em consideração a forma democrática de governo, com base na Constituição Federal (CF) de 1988, recém-criada.

O novo documento trouxe várias considerações acerca da educação, seguindo linhas humanísticas e liberais, como é o caso do Art. 162 que trata dos princípios, aos quais o ensino público catarinense seguiria:

Art. 162 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público; VII - garantia do padrão de qualidade; VIII - valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; IX - promoção da integração escola-comunidade (SANTA CATARINA, 1989, p. 78).

Com relação à estrutura e organização do ensino também houve algumas mudanças, ficando os estados, inclusive Santa Catarina, totalmente responsável pelo ensino público, aqui ministrado.

Art. 163 — O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - oferta de creches e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade; - 112 - II - ensino fundamental, gratuito e obrigatório para todos, na rede estadual, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; III - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; IV - ensino noturno regular, na rede estadual, adequado às condições do aluno; V - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual; VI - condições físicas adequadas para o funcionamento das escolas; VII - atendimento ao educando através de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático e transporte; VIII - recenseamento periódico dos educandos, em conjunto com os Municípios, promovendo sua chamada e zelando pela frequência à escola, na forma da lei; IX - membros do magistério em número suficiente para atender à demanda escolar; X - implantação progressiva da jornada integral, nos termos da lei. Parágrafo único. A não-oferta ou a oferta irregular do ensino obrigatório, pelo Poder Público, importa em responsabilidade da autoridade competente (SANTA CATARINA, 1989, p. 79).

A CF de 1988 teve, até os dias atuais, trinta e cinco emendas constitucionais, especificamente nos anos de 1991, 1992, 1993, 1994, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002 e 2003. Essas emendas serviram basicamente para o aprimoramento e melhoramento das condições sociais e civis dos brasileiros. Com relação a esse documento, de fato, por possuir quase trinta anos, e por conter várias emendas, já poderia pensar-se em uma nova redação, com proposições novas relacionadas ao ensino público e, principalmente, à valorização dos profissionais da educação.

A LDB 9.394/96, diferentemente da LDB de 1971, percorreu um longo caminho até ser aprovada, em 20 de dezembro de 1996. Seu Projeto de Lei (PL) foi proposto, em 1988, pelo deputado Octavio Elisio, porém o projeto foi constituindo-se em várias emendas e demorou mais de oito anos para ser aprovado (GERMANO, 2011).

A versão da legislação de 1996 constitui-se de noventa e dois artigos distribuídos em nove títulos. As diferenças e acréscimos com relação à edição anterior (1971) são inúmeros e começam logo no primeiro título, quando define que o desenvolvimento da educação escolar se dará pelo ensino em instituições próprias, abolindo o ensino no Lar<sup>19</sup>.

No Título II prevê os princípios e fins da educação nacional, garantindo, entre outras coisas, a igualdade, a liberdade e o pluralismo de idéias. O Título III aborda o direito à educação e define os deveres do Estado relativos à educação escolar, definindo educação gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, distribuídas entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Vale lembrar que a versão do documento de 1971 dispensava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio. Outro fator da nova versão de 1996 era a garantia de acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio aos que não concluíram esses níveis na idade própria.

O Título IV previa a organização e as atribuições de cada uma das instâncias públicas (municípios, estados e união) para com a educação nacional. Esse item também descreve uma lista de atribuições e compromissos docentes com o ensino.

O Título V, que é o mais extenso dessa versão da LDB, explicita os níveis e as modalidades do ensino, transformando a educação brasileira em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Esse título possui cinco capítulos versando sobre a composição da educação, a educação básica e seus níveis, a educação profissional, a educação superior e a educação especial, respectivamente. Notam-se muitas novidades relacionadas a esses aspectos, principalmente com relação aos dos últimos capítulos. A educação superior teve um grande avanço com regulamentação específica, dando às instituições de ensino superior maior autonomia.

O Título VI destina-se aos profissionais da educação, assegurando itens fundamentais, como a formação em nível superior em cursos de licenciatura aos docentes que atuavam na educação básica, porém garantindo como formação mínima para o magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal. O Art. 67 descreve itens de promoção e valorização que devem ser garantidos aos profissionais da educação:

---

<sup>19</sup> Esta modalidade foi conhecida como o ensino no seio familiar, na qual os tutores eram os próprios pais ou alguém da comunidade que possuía um conhecimento maior sobre o mundo. Geralmente se tinha um currículo livre, ou mesmo não se possuía um currículo, forçando as crianças a métodos autodidatas (GERMANO, 2011).



Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 22).

Existem alguns pontos que até hoje, quase vinte anos após a homologação da lei, não são cumpridos, como é o caso do piso salarial nacional, ao qual alguns estados brasileiros ainda não conseguiram adequar-se (SAVIANI, 2013; GATTI, 2013).

Com relação ao financiamento (Título VII), também se destacam novidades, como a definição de quais recursos públicos serão destinados à educação, citados nos artigos 68 e 69:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - receita de transferências constitucionais e outras transferências; III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV - receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei. Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996, p. 22-23).

Os Títulos VIII e IX tratam das disposições gerais e transitórias, respectivamente, abordando questões pontuais como a integralização de todos os estabelecimentos nacionais ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Essa LDB está em vigor, porém várias emendas foram feitas, com exceção dos anos de 1998, 1999, 2000, 2002 e 2005, todos os demais anos foram publicadas alterações. A mais recente foi publicada em 29 de dezembro de 2015, versando sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015).

Implementando ao longo dos anos emendas à LDB, buscando sua adaptação e seu melhoramento, destacam-se, na história educacional aqui abordada: a evolução das garantias (obrigatoriedade e gratuidade) de acesso ao sistema de ensino, a definição de atribuições com relação às responsabilidades de gestão, organização e financiamento estudantil, as reorganizações incessantes dos níveis de ensino e as promessas em torno de uma profissão

mais valorizada e melhor estruturada em termos de condições básicas para a promoção do trabalho docente.

Analisando historicamente a educação em Santa Catarina, vimos que muitos dos documentos aqui citados, como os decretos 794 e 795, implantaram um ensino totalmente dominante, com controle severo de tempos de aula, com controle excessivo em sala, com averiguação de “o que” e “como” eram ministradas as aulas naquele período.

Porém, a trajetória histórica das legislações, tanto nacionais, como estaduais, trouxeram, principalmente para a educação, evoluções, em termos de garantias de direitos e designação de competências entre os entes federativos.

Assim, e para nos apropriarmos um pouco mais da história do ensino ministrado em Santa Catarina, a seção a seguir ocupará da narrativa da criação de uma importante instituição para o ensino catarinense, as GEREDs.

### 3.2 A CRIAÇÃO DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (GEREDS) DE SANTA CATARINA

Para iniciarmos as discussões, é necessário mencionar que a sistematização de alguns eventos relacionados às alterações na esfera administrativa estadual só foram possíveis tendo em vista a cooperação de servidores da 4ª GERED de Santa Catarina, sediada no município de Chapecó, na busca de Leis, Decretos e outros documentos, pois o Governo do Estado de Santa Catarina não possui nem um documento oficial publicado com um histórico dessa natureza, tendo por diversas vezes as fontes originais não preservadas.

O desenvolvimento desta seção conta também com documentos publicados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, sob os cuidados do professor David Antonio da Costa, que disponibiliza digitalmente documentos importantíssimos para a história do ensino catarinense.

Para o levantamento das informações inerentes a esta seção, mobilizaram-se servidores da Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Governo do Estado, bem como publicações nos Diários Oficiais de Santa Catarina. Também tomamos por base artigos de pesquisadores que tratam sobre a temática. Ao longo da descrição da história das GEREDs, há uma tentativa de relatar os modelos de organizações administrativas, instituídos como órgãos da administração pública estadual.

Começamos destacando a criação do primeiro órgão destinado à educação pública no Estado de Santa Catarina, 1957, no governo de Jorge Lacerda. Tal órgão era responsável pela educação pública estadual, e foi denominado Delegacia de Ensino (DE). Em 1958, com a morte de Lacerda, o vice-governador Heriberto Hülse assumiu o poder executivo de Santa Catarina, sendo sucedido por Celso Ramos (1961-1966) e Ivo Silveira (1966-1971) (GOLO, 2013).

Na década de 60 foram criados os cargos de Inspetorias Escolares, e os profissionais pertencentes a esses cargos tinham como função visitar as Unidades Escolares, jurisdicionadas à Delegacia Regional de Ensino (DRE), com a incumbência de acompanhar o desenvolvimento das questões pedagógicas e administrativas das escolas, tendo por base o planejamento apresentado pela escola e pelos professores. Os inspetores escolares eram responsáveis pela mediação entre as escolas e a Delegacia de Ensino<sup>20</sup>.

No início da década de 1970, as Delegacias de Ensino foram transformadas em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), criando, dessa forma, os cargos de coordenadores locais de educação, totalizando onze profissionais do magistério, os quais possuíam as mesmas funções dos inspetores escolares, como descrito anteriormente (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Essa estrutura manteve-se até 1978, no exercício do governo de Antônio Carlos Konder Reis (1975-1979), que criou, através do Decreto n° 5.377, as UCREs, como órgãos descentralizados da SEE. O decreto criou, ao todo, catorze Unidades de Coordenação Regional de Ensino, com sedes em Florianópolis, Tubarão, Criciúma, Blumenau, Joinville, Rio do Sul, Lages, Mafra, Joaçaba, Concórdia, Chapecó, São Miguel do Oeste, Itajaí e Caçador.

No princípio, a 11ª UCRE, com sede em Chapecó, era constituída por dezenove municípios: Caxambu do Sul, Águas de Chapecó, Nova Erechim, Chapecó, Palmitos, Caibi, São Carlos, Saudades, Pinhalzinho, Modelo, Xaxim, Abelardo Luz, Xanxerê, Faxinal dos Guedes, Vargeão, São Domingos, Galvão, Coronel Freitas e Quilombo.

Em 1979, com o crescimento populacional do estado, no governo de Jorge Bornhausen (1979-1982), foram criadas, através do Decreto n° 8.961, outras cinco UCREs com sedes em Araranguá, Brusque, Xanxerê, Canoinhas e Jaraguá do Sul.

---

<sup>20</sup> Informações fornecidas pela 4ª Gerência Regional de Educação de Chapecó.

Pereira e Souza (2014, p. 166) fazem a descrição das atribuições, definindo o compromisso das UCREs com o ensino local, ressaltando que:

A nova estrutura administrativa do Órgão Regional de Educação passou a contar com os Supervisores Locais de Educação, que basicamente assumiram as atribuições anteriormente exercidas pelos Coordenadores Locais de Educação, ampliando-se, também, o número de profissionais. Em decorrência das novas atribuições estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, esses profissionais passaram a ter suas competências ampliadas, pois no município sede da Supervisão Local de Educação, deveriam desenvolver atividades semelhantes às do Diretor da UCRE, atendendo todas as Escolas Isoladas, que mais tarde receberam a denominação de Escolas Multisseriadas, em um número bastante considerável, Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Básicas e Colégios Estaduais.

Com a criação das UCREs, houve a descentralização das funções administrativas e pedagógicas, instituindo-se cinco departamentos com atribuições distintas:

a) Divisão de Administração de Pessoal – DIVAP: responsável pelas questões legais relacionadas à vida funcional dos professores e demais funcionários; b) Divisão de Apoio Administrativo – DIVAD: sua principal atribuição, ser responsável pela parte patrimonial e financeira das Unidades Escolares; c) Divisão Executiva de Inspeção Geral – DIVIG: setor que tinha como atribuição orientar e acompanhar as atividades dos Supervisores Locais de Educação; d) Divisão de Administração de Ensino – DIADE: sua atribuição era o gerenciamento do ensino, correspondente à organização, implantação e implementação das políticas educacionais; e, e) Divisão de Educação Física e Desporto – DIFID: responsável pelas atividades de educação física e desporto, como orientação aos professores de Educação Física, organização de jogos, campeonatos, e demais ações ligadas ao esporte (PEREIRA; SOUZA, 2014, p.166-167).

Durante o governo de Esperidião Amin, no período de 1983 a 1987, não houve alterações com relação às siglas e às atribuições das UCREs e seus departamentos. Em 1987, após a posse de Pedro Ivo Campos, que governou o Estado entre 1987 e 1990, foram alteradas as nomenclaturas dos departamentos da antiga estrutura administrativa, transformando-se em duas subunidades: Subunidade de Administração (SUBAD), (antiga DIVAP) e Subunidade de Ensino (SUBEN), (antigas DIADE e DIFID). Também foi criada uma Assessoria vinculada diretamente ao Gabinete do Diretor da UCRE, incorporando as atribuições das antigas DIVIG e DIVAD<sup>21</sup>.

A 11ª UCRE, independentemente da gestão, atuou no gerenciamento da educação pública estadual da região. Uma das atribuições das UCREs, à época, consistia na elaboração das portarias de nomeação, exoneração, substituição de professores e funcionários das

---

<sup>21</sup> Informações fornecidas pela 4ª Gerência Regional de Educação de Chapecó, SC.

Unidades Escolares, encaminhando-as à Secretaria de Educação do Estado apenas para publicação (PEREIRA; SOUZA, 2014).

A UCRE de Chapecó funcionava na Rua Assis Brasil, 31 D, Chapecó, SC, onde hoje são as dependências do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Chapecó (CEJA).

Em 1991, na gestão do governador Wilson Pedro Kleinübing (1991-1994), foram extintas as UCRES por meio do Decreto nº 111/91. Quanto aos seus funcionários, o Decreto referendava no primeiro e segundo parágrafos do Art. 1:

Art.1 [...] § 1º - Os servidores lotados nestas Unidades terão nova lotação em estabelecimento de ensino cuja capacidade lotacional permita seu aproveitamento imediato ou a curto prazo. § 2º - Os membros do magistério afastados de sua lotação originária, para terem exercício nos órgãos referenciados, retornarão aos seus órgãos de origem (SANTA CATARINA, 1991, p.1).

Na maioria das vezes em que houve alteração de órgãos e cargos na estrutura administrativa estadual, houve também a posse de novos gestores com competências e atribuições específicas. E foi isso que aconteceu em julho de 1991, quando se instituiu o cargo de Agente Regional de Educação, com incumbência de reconstituir a Secretaria Executiva Regional de Educação (SERE) e a atribuição de fazer o gerenciamento e o encaminhamento das atividades administrativas e pedagógicas das Unidades Escolares (UEs) (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Em situação inversa do que ocorria anteriormente no que se refere a sua estrutura, as SEREs possuíam um número limitado de funcionários, sendo a sua competência, inicialmente muito restrita, pois basicamente se restringia à função de mediadora entre a Secretaria Estadual de Educação e as Unidades Escolares, visto que o Órgão Central de Educação ainda não tinha bem claro quais seriam as suas atribuições, o que gradativamente foi se definindo (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Em 1995, já na gestão do governador Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999), foi instituída, por meio do Decreto nº 57/95, uma nova designação para o Órgão Regional de Educação, que passou a denominar-se Coordenadoria Regional de Educação (CRE), mantendo-se com esse nome até 2002.

Ainda em 1995 foi realizada uma reforma administrativa no Poder Executivo Estadual, regida pela Lei nº 9.831, a qual estabeleceu, no seu Art. 46, as seguintes competências:

Art. 46. À Secretaria de Estado da Educação e do Desporto compete desenvolver as atividades relacionadas com: I- educação, ensino, e instrução pública; II- magistério; III- assistência e apoio ao educando; IV- desporto e espaços desportivos; V- seleção, adoção e produção de tecnologias educacionais e materiais (SANTA CATARINA, 1995, p. 24).

Também nesse período ocorreu um processo de transferência da gestão das escolas isoladas (escolas multisseriadas) do Estado de Santa Catarina para os municípios, constituindo uma política de municipalização da educação pública. Em decorrência desse processo, houve significativa redução no número de escolas atendidas pela CRE<sup>22</sup>.

A política de municipalização do Estado de Santa Catarina desencadeou o processo de nucleação das escolas isoladas. A municipalização não é um fato isolado no contexto político-administrativo das políticas públicas nacionais. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federais e estaduais para responsabilidade dos municípios, sem, contudo, resolver a questão da universalização da educação básica (PEREIRA; SOUZA, 2014).

No ano de 1999, em decorrência da posse do governador Esperidião Amin (1999-2003), o Estado assume uma nova gestão na 11ª CRE, passando a contar com apoio de uma Assessora de Gabinete e mais três diretorias: Diretoria Regional de Administração e Controle (DRAC), com atribuições referentes ao setor administrativo e de pessoal; Diretoria Regional de Ensino (DRE), com atribuições referentes ao ensino; e Diretoria Regional de Apoio e Assistência ao Estudante (DRAAE), com atribuições referentes ao apoio estudantil (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Em 2003, no primeiro mandato de Luiz Henrique da Silveira (2003-2006), ocorreram novas alterações nos Órgãos Regionais de Educação. Com a Lei Complementar (CL) nº 243/2003, foram criadas as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs) e implantado um novo programa de descentralização, o qual foi explicitado no artigo nono, da seguinte forma:

Art 9º A execução das atividades da administração estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará preponderantemente pelas Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional e por outros órgãos de atuação regional. §1º A descentralização e a desconcentração serão efetivadas em quatro planos principais: I - das Secretarias de Estado Centrais para as Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional; II - nos quadros da administração direta, do nível de direção para o nível de execução gerencial; III - da administração direta para a administração indireta; e IV - da administração do Estado para [...] (SANTA CATARINA, 2003, p. 4).

---

<sup>22</sup> Informações fornecidas pela 4ª Gerência Regional de Educação de Chapecó

As SDRs foram planejadas com vários órgãos, e a antiga CRE passou a denominar-se Gerência de Educação e Inovação (GEREI), pelo Decreto nº 103/03 de 1º de abril de 2003.

Com a criação das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, o Órgão Regional de Educação passou a ser uma Gerência integrante dessa nova Secretaria, sendo responsável pelos assuntos relacionados à educação, deixando de pertencer à estrutura da Secretaria de Estado da Educação (PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 168).

Em 2005 o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.273/05, que novamente redefiniu as siglas dos órgãos da Administração Pública. Dessa forma, a antiga GEREI passou a denominar-se Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia (GEECT), mudando de denominação somente em 2007, com o Decreto nº 678/07 no segundo mandato de Luiz Henrique da Silveira (2007-2010).

O ano de 2007 foi movimentado com relação às reestruturações governamentais. O cenário estadual apresentava a reeleição do governador Luiz Henrique da Silveira, que tomou posse em 1º de janeiro, e aos sete dias do mês de maio do mesmo ano publicou a LC nº 381/2007, que estabelecia novas competências para a SEE, alterando, também, as atribuições da GRE. Consta na referida Lei que

Art. 68. À Secretaria de Estado da Educação compete: I – formular as políticas educacionais da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina, observadas as normas regulamentares de ensino emanadas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; II – garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade em Santa Catarina; III – coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; IV – definir a política de tecnologia educacional; V – estimular a realização de pesquisas científicas em parceria com outras instituições; VI – fomentar a utilização de metodologias e técnicas estatísticas do banco de dados da educação, objetivando a divulgação das informações aos gestores escolares; VII – formular, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a elaboração de programa de pesquisa na rede pública do Estado, na área educacional; VIII – formular e implementar a Proposta Curricular de Santa Catarina; IX – estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; X – firmar acordos de cooperação e convênios com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; XI – sistematizar e emitir relatórios periódicos de acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais de magistério, de construção e reforma de prédios escolares e aplicação de recursos financeiros destinados à educação, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional; XII – coordenar as ações da educação de modo a garantir a unidade da rede, tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos; XIII – apoiar, assessorar e supervisionar as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional na execução das atividades, programas, projetos e ações na área educacional; XIV – normatizar, supervisionar, orientar, controlar e formular políticas de gestão de pessoal do magistério público estadual, de forma articulada com o órgão central do Sistema de Gestão de Recursos Humanos; e XV – promover, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para garantir a unidade da proposta curricular no Estado de Santa Catarina,

articuladamente com o órgão central do Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SANTA CATARINA, 2007, p. 35-36).

O intuito deste documento era desburocratizar, descentralizar, melhorar os processos, a colaboração entre as esferas do governo; compartilhar conhecimentos e corrigir a gestão da informação, garantindo a prestação de serviço público eficiente, eficaz, efetiva e relevante, com vistas a tornar o Estado de “Santa Catarina referência em desenvolvimento sustentável, dimensão ambiental, econômica, social e tecnológica, reduzindo as desigualdades entre cidadãos e regiões, elevando a qualidade de vida da sua população” (SANTA CATARINA, 2007, p. 1).

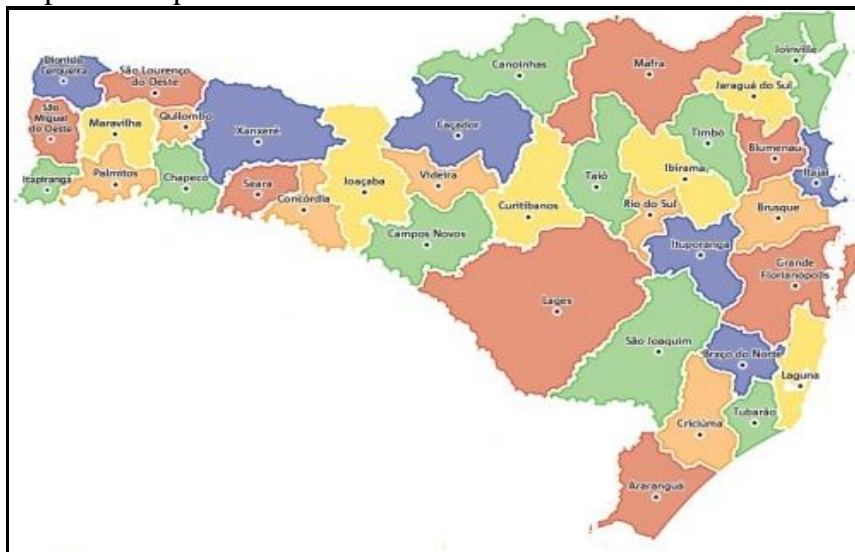
Ainda em 2007 foi publicado o Decreto nº 678/2007, que transformou a denominação da GEECT na atual GERED, com suas competências atribuídas pelo Decreto nº 2.640/09, no qual consta:

Art. 24: À Gerência de Educação subordinada ao secretário, compete, no âmbito da região administrativa da SDR, executar os programas, projetos e ações governamentais relacionados à educação, ciência e tecnologia e inovação de forma articulada com a Secretaria de Estado da Educação – SED, Secretaria de Desenvolvimento Econômico Sustentável – SDS, Fundação Catarinense de Educação Especial, Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC e outros órgão e entidades do poder executivo estadual (SANTA CATARINA, 2009, p. 21-22).

As GEREDs pertencem as SDRs situadas em todo o Estado de Santa Catarina, totalizando trinta e seis regionais, com sedes localizadas em: São Miguel do Oeste, Maravilha, São Lourenço do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Concórdia, Joaçaba, Campos Novos, Videira, Caçador, Curitibanos, Rio do sul, Ituporanga, Ibirama, Blumenau, Brusque, Itajaí, Grande Florianópolis, Laguna, Tubarão, Criciúma, Araranguá, Joinville, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul, Canoinhas, Lages, São Joaquim, Palmitos, Dionísio Cerqueira, Itapiranga, Quilombo, Seara, Taió, Timbó e Braço do Norte, conforme mapa a seguir.



Mapa 2 – Mapa das GEREDs de Santa Catarina

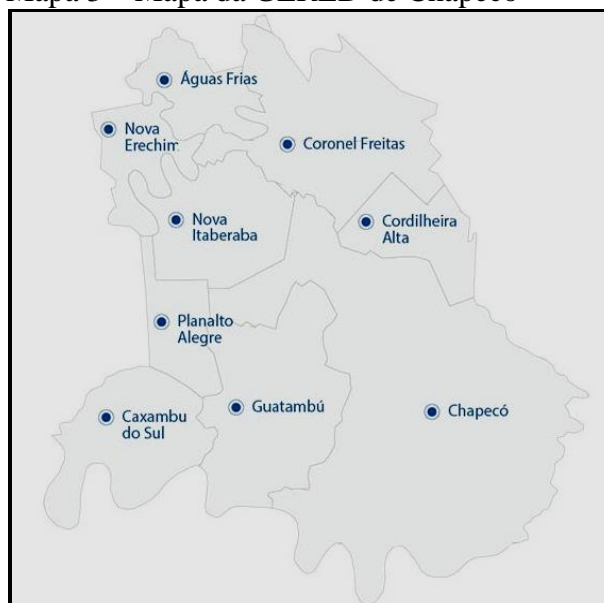


Fonte: GERED Chapecó, 2015<sup>23</sup>

A região Oeste de Santa Catarina, compreendida entre os limites do meio Oeste (Joaçaba) até o extremo Oeste (Dionísio Cerqueira), concentra doze SDRs, entre elas a de Chapecó.

A SDR Chapecó, por sua vez, compreende nove municípios: Águas Frias, Nova Erechim, Coronel Freitas, Nova Itaberaba, Cordilheira Alta, Planalto Alegre, Caxambu do Sul, Guatambu e Chapecó, conforme mapa a seguir.

Mapa 3 – Mapa da GERED de Chapecó



Fonte: GERED Chapecó, 2015<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Mapa fornecido pela Gerência Regional de Educação de Chapecó.

<sup>24</sup> Mapa fornecido pela Gerência Regional de Educação de Chapecó.

A 4ª GERED, localizada na região oeste de Santa Catarina, com sede em Chapecó, tem sob sua responsabilidade as escolas estaduais situadas nos nove municípios representados no mapa anterior, totalizando quarenta e três escolas com quase vinte e quatro mil matrículas ativas.

Analisando historicamente o movimento de abertura/fechamento e mudança de siglas e atribuições do órgão diretamente relacionado à educação pública catarinense, em cada uma das regionais, notamos que esse movimento foi crescente e que nem sempre a mudança de sigla ocasionou uma mudança real na forma prática. Notamos também que na maioria das vezes tal movimento esteve relacionado com outro movimento igualmente ascendente (a troca de governos) e, com ele, a troca de ideologias, ocasionando a criação de uma nova estrutura política.

Podemos perceber essas alterações também nas legislações apresentadas na primeira seção deste capítulo; portanto, o movimento de “mudanças” em todas as áreas, inclusive na educacional, vem ao encontro das mudanças econômicas e políticas diretamente relacionadas às ideologias dos gestores que comandam a máquina pública, indiferentemente da esfera (nacional, estadual ou municipal) em períodos distintos da história. Em Santa Catarina, o histórico de substituições de governos é grande, mudando-se, dessa forma, frequentemente, as ideologias e projetos educacionais.

Nesses movimentos estaduais de transformação, foi criado em 1917 o município de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina. É nesse município que está localizada a sede da 4ª GERED, na qual o projeto inicial deste estudo, sistematizado em dissertação, foi aplicado. Nesse sentido, o objetivo da seção a seguir será o de apresentar um esboço histórico do ensino desenvolvido nesta região, desde a criação do município-sede em Chapecó, até os dias atuais.

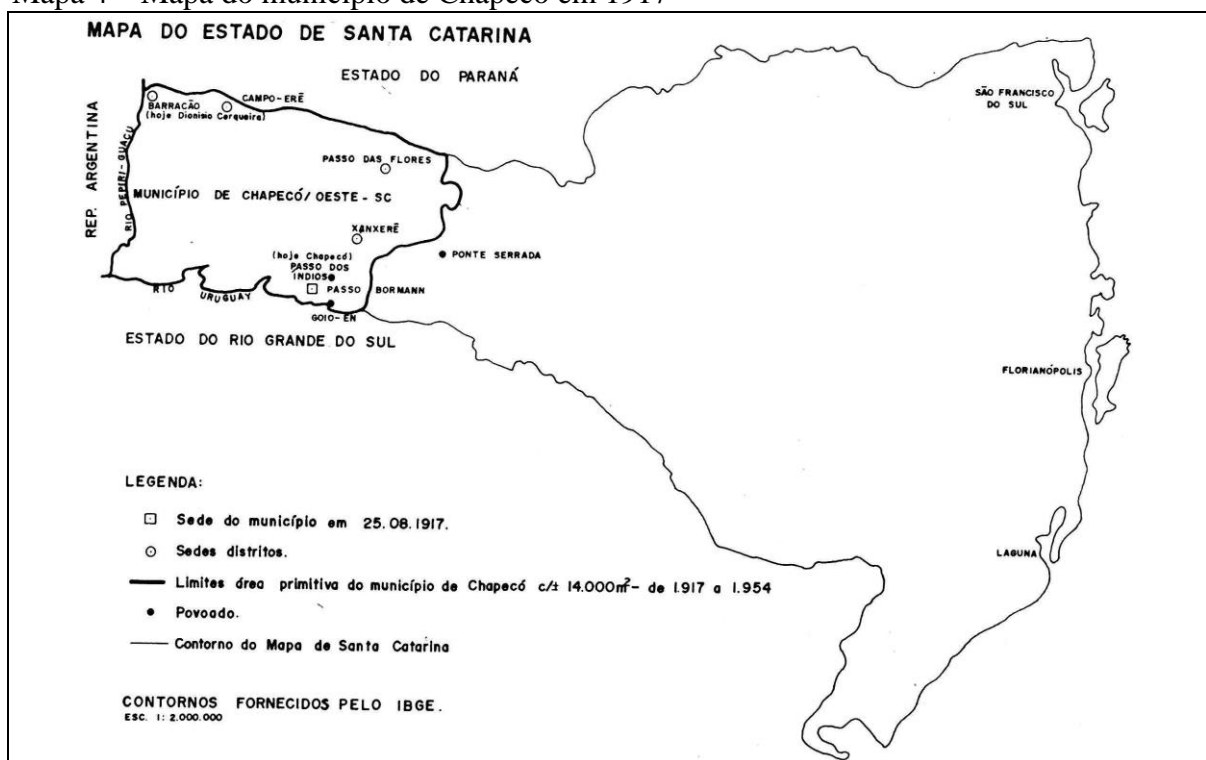
### 3.3 O MOVIMENTO DO ENSINO NA REGIÃO OESTE CATARINENSE

A grande extensão territorial pertencente à região geográfica situada no Oeste catarinense teve sua demarcação e, conseqüentemente, sua criação, em 25 de agosto de 1917, com a fundação do município de Chapecó. Conhecido ainda hoje como a capital do Velho Oeste em alusão ao tempo do coronelismo, o município de Chapecó possuía, à época de sua criação, uma extensão geográfica com jurisdição numa área aproximada de catorze mil quilômetros quadrados.

Desde sua criação, a unidade político-administrativa de Chapecó representou uma dificuldade para o governo de Santa Catarina, pois era preciso urgentemente ocupar o espaço vazio da área Oeste para equacionar o problema de invasão de terras do Estado. Para tal, foram estabelecidos grandes desafios, como a falta de recursos públicos, a dificuldade de investimentos, os investimentos de custos elevados, custos com infraestrutura, entre outros (BELLANI, 2010).

Esses desafios, em sua maioria, estavam relacionados à grande extensão territorial recém-criada, mas também à distância dessa área com relação à capital Florianópolis. A seguir, apresentamos o mapa da região geográfica abrangida pelo município de Chapecó, em 1917, formado pela extensão de terras, desde o município de Ponte Serrada até a divisa do Estado com a Argentina.

Mapa 4 – Mapa do município de Chapecó em 1917



Fonte: Centro de Memórias do Oeste de Santa Catarina (CEOM), 2015.

Do município de Chapecó, formaram-se outros dezessete municípios: São Miguel do Oeste, Itapiranga, Xanxerê, Xaxim, São Carlos, Palmitos, Dionísio Cerqueira e Mondaí, emancipados em 1953; Campo Êre e São Lourenço do Oeste em 1958; Coronel Freitas e Quilombo em 1961; Águas de Chapecó e Caxambu do Sul em 1962; Nova Itaberaba e

Guatambu em 1991; e Cordilheira Alta em 1992. Esses municípios também se subdividiram, totalizando hoje cento e dezoito municípios<sup>25</sup>.

Para solucionar a questão da ocupação desse grande espaço territorial e visando a diminuição dos desafios criados juntamente com a fundação da região, o governo estadual apresentou uma solução: a venda ou a doação de terras à iniciativa particular. As empresas colonizadoras instalavam-se com capital próprio. Porém, mesmo com os incentivos concedidos na forma de doação ou facilitando o pagamento das terras, a ocupação da região Oeste ainda era um desafio para o governo catarinense, pois além de o governo não dispor de recursos a região ainda não apresentava retorno econômico promissor (BELLANI, 2010).

Em mensagem, o governador do Estado na época (1918), Felipe Schmidt, destaca a opinião das autoridades oficiais em relação a Chapecó: “Para Cruzeiro (hoje Joaçaba) e Chapecó deve o governo olhar suas vistas. São duas regiões ricas e merecedoras dos maiores cuidados da administração, pois ali quase tudo ainda está por fazer, fiz o que me foi possível fazer” (BELLANI, 2010, p. 15-16).

Em 1920, Hercílio Luz, governador do Estado à época, admite dificuldades para investimentos na principiante estrutura regional:

Não tenho poupado o meu interesse e o carinho. Nessa região não é demasiado depositar todas as esperanças de um magnífico futuro. Até hoje tem faltado recursos indispensáveis à eclosão de todas as suas capacidades produtivas e econômicas. A falta de Estradas, de escolas, de garantias tem retardado e retardará por alguns anos o desenvolvimento completo natural dos futuros municípios de Mafra, Porto União, Cruzeiro e Chapecó. A questão agrária é complicadíssima devido à execução do acordo (BELLANI, 2010, p. 16).

De qualquer forma, contingentes populacionais chegaram à região Oeste a partir de 1917. Representantes da primeira ou da segunda geração de italianos e alemães, os quais não traziam o fardo dos problemas políticos e sociais dos antigos imigrantes europeus que haviam chegado ao Rio Grande do Sul (BELLANI, 2010).

Esses recém-chegados também não tinham problemas por falarem outra língua, “traziam vontade de trabalhar, ferramentas e um pouco de dinheiro, para atender as primeiras necessidades” (BELLANI, 2010, p. 16). E foi assim que Chapecó chegou aos anos de 1920, com cerca de onze mil habitantes, em uma extensão de catorze mil quilômetros quadrados.

---

<sup>25</sup> Informações da Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC.

Com relação à legislação educacional e levando em consideração que o município de Chapecó foi criado em 25 de agosto de 1917, deu-se em dezembro de 1917, com o Decreto 1.078, a criação de cinco escolas, uma destinada aos meninos em Passo Bormann, uma para meninas em Xanxerê, e outras três escolas mistas, sendo uma em Barracão, uma em Campo Erê e uma em São Domingos. Esse decreto, assinado por Filipe Schmidt, marca o início da história do ensino na região Oeste catarinense (ALESC, 2010).

Em fevereiro de 1918, o Decreto 1.096, assinado pelo mesmo governador, cria mais oito escolas mistas, nos distritos de Faxinal do Tigre, Caxambu, Índios, Porto Goyo En, Chapecozinho, Três Voltas, São Lourenço e Tracutinga (ALESC, 2010).

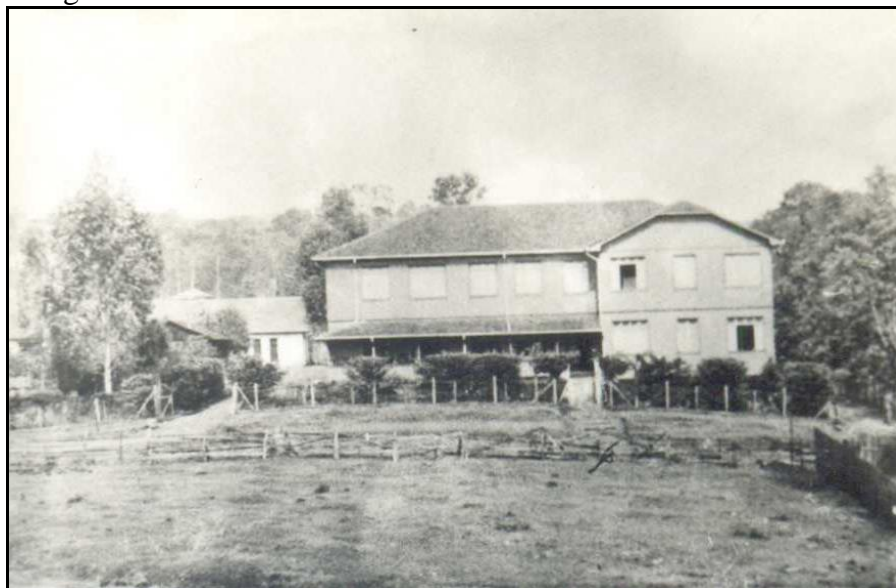
Em 1924, unidos em prol de melhoramentos para a região, alguns empresários colonizadores fundaram uma associação de classes e dirigiram-se à capital para negociar com o governo catarinense. A pauta de reivindicações contava com mais investimentos em infraestrutura, telégrafo, estradas, saúde, escolas, repartições públicas e, principalmente, aumento do policiamento na região como solução, em curto prazo, ao contrabando de madeira que acontecia por aqui (BELLANI, 2010).

Em 2 de junho de 1927 foi assinado pelo governador Adolpho Konder o Decreto 2.070, criando duas novas escolas, uma para o público masculino e outra para o público feminino, em Porto Feliz, distrito do município de Chapecó. Em 15 de junho de 1931 foi decretada a transferência administrativa da escola Tracutinga para o lugar Passarinhos no município de Chapecó, pois a escola nunca funcionou em Tracutinga.

Em 12 de março de 1934, tentando promover o deslocamento de professores formados para a região de Chapecó, foi publicado o Decreto n. 543, no qual o Coronel Aristiliano Ramos decretava que os candidatos ao professorado, residentes no litoral, que aceitassem nomeação para as escolas rurais nos municípios de Chapecó, Cruzeiro, Campos Novos, Curitibanos, Lages e São Joaquim, teriam direito à percepção de ajuda de custo. No dia 14 de março do mesmo ano foi criado, pelo Decreto n. 544, o primeiro grupo escolar nas proximidades da cidade de Chapecó. O grupo situava-se na cidade de Campos Novos, em um prédio da prefeitura, liberado para seu funcionamento (ALESC, 2010).

Apesar da pouca presença de ações ou projetos oficiais para a região do velho município de Chapecó, o movimento da ação das companhias colonizadoras consolidou-se e, nos anos de 1940, a região representava uma população estimada em quarenta mil habitantes.

Fotografia 1 – Escola Bom Pastor na década de 1940



Fonte: Museu de História e Arte de Chapecó, 2015.

Em 24 de maio de 1940, o governador Nereu Ramos decretou a transferência da escola mista da Linha Antas para a localidade de Mondaí, interior do município de Chapecó (ALESC, 2010). E em 4 de maio de 1941 o mesmo governador decretou a transferência administrativa dessa escola para a sede do município de Chapecó, convertendo-a em escola diurna e mista (ALESC, 2010).

Os pequenos povoados formados na região deram origem a novas vilas e novas cidades, que, a partir das décadas de 1950 e 1960, constituíram, na região do Velho Oeste, a fixação das primeiras indústrias de alimentos, ocasionando, a partir daí, um constante crescimento.

A essa altura, e em crescente desenvolvimento, a região começou a produzir um retorno econômico. Em outubro de 1951, o governador Irineu Bornhausen concedeu um auxílio de duzentos mil cruzeiros à Congregação das Irmãs da Divina Providência, para auxiliar na reconstrução do prédio escolar na vila de Itapiranga, interior do município de Chapecó, pois ele havia sido destruído por um incêndio em junho de 1951 (ALESC, 2010).

Em abril de 1955, o presidente da província, Antônio Gomes de Almeida, aprovou, pela Lei nº 216, a criação e instalação de uma escola de iniciação agrícola no município de Chapecó.

Em maio de 1957, por solicitação do deputado José de Miranda Ramos, foi autorizada a criação das escolas Reunidas da Barra do Rio Burro Branco, no interior do município de Chapecó. Tratava-se da fusão de duas escolas isoladas, uma com cento e quinze alunos, na localidade de Burro Branco, e outra, com trinta e cinco alunos, na localidade de

Itaberaba. As escolas foram aglutinadas em uma única sigla: Escolas Reunidas Barra do Rio Burro Branco.

Em agosto de 1957 foram criadas, pela Lei n. 307, duas escolas de ensino secundário do primeiro ciclo, respectivo ginásio, nas cidades de Chapecó e Xanxerê. A criação dessas escolas marca a histórica criação do ensino médio no município de Chapecó.

Em abril de 1971 foi criado o laboratório para o curso científico em Chapecó, em face ao argumento de que “se conceber científico sem laboratório é o mesmo que se ter um curso de contabilidade sem um escritório modelo” (ALESC, 2010, p. 15).

Para os anos de 1970 e 1980, através de ações de incentivo à agroindústria, a região de Chapecó torna-se forte produtora agroindustrial, transformando a região, não somente grande em extensão como também em produção e comercialização de produtos agroindustriais, determinando, assim, uma nova mudança regional (BELLANI, 2010).

Hoje, quase um século depois da criação do município de Chapecó, muita coisa mudou, desde a extensão territorial, até o acesso à educação do povo aqui residente. Atualmente o município possui uma extensão de 624,3 Km<sup>2</sup>, divididos em cinco principais distritos: Sede, com trinta e quatro bairros; Marechal Bormann; Goio-Ên; Figueira; e Alto da Serra. Com uma população de quase duzentos e três mil habitantes, Chapecó ainda encontra na atividade agroindustrial seu maior movimento econômico<sup>26</sup>.

Com relação à educação pública estadual, hoje a região de Chapecó sedia a 4ª GERED, a qual coordena quarenta e três escolas da rede estadual de ensino situadas nos nove municípios integrantes da SDR-Chapecó. As escolas pertencentes à 4ª GERED de Chapecó totalizam atualmente 23.799 matrículas ativas na rede estadual de ensino, sendo destas 18.980 somente no município de Chapecó.

Tabela 1 – Número de escolas por município da 4ª GERED de Santa Catarina

<b>Município</b>	<b>Quantidade de escolas da rede estadual</b>
Chapecó	30
Guatambu	02
Caxambu do Sul	02
Planalto Alegre	01
Nova Erechim	01
Águas Frias	01
Nova Itaberaba	01
Coronel Freitas	04
Cordilheira Alta	01
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: GERED-Chapecó, 2015<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Informações obtidas na Prefeitura Municipal de Chapecó, através de relatório intitulado: Chapecó em dados, de 2014.

<sup>27</sup> Dados fornecidos pela GERED Chapecó.

Com relação aos docentes de matemática da rede pública estadual, pertencentes a 4ª GERED, tem-se um total de setenta e oito professores em exercício, dos quais cinquenta e oito são do sexo feminino e vinte do sexo masculino. Desse total, cinquenta e cinco são efetivos<sup>28</sup> e vinte e três admitidos em caráter temporário (ACT)<sup>29</sup>.

Isso significa dizer que cada docente de matemática da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina atende cerca de trezentos e cinco alunos semanalmente, ou seja, oito turmas com, em média, trinta e oito alunos. Estes dados nos fazem refletir sobre o ensino público na região e sobre as condições enfrentadas pelos docentes no ensino da matemática, bem como por todos os docentes da educação pública estadual. Neste sentido, este trabalho dissertativo destaca sua pertinência.

No decorrer deste esboço histórico, constatamos que a história da educação em Santa Catarina enfrentou vários desafios, retrocessos e avanços, sendo este histórico significativo e de grande relevância, haja vista os legados educacionais que definiram os rumos atuais da educação no Estado.

Entretanto, a região Oeste de Santa Catarina sempre foi uma região historicamente abandonada, desde sua criação, cuja preocupação central era a de não se perder essas terras para os estados vizinhos, do Paraná e do Rio Grande do Sul. Diante disso, também o ensino e a formação dos docentes da região ficaram prejudicados.

Para nos situarmos historicamente, o primeiro curso de ensino superior catarinense iniciou-se em 1935, com a criação da Faculdade de Direito, na Universidade Federal de Santa Catarina. Somente em 1959 tem-se a criação do primeiro curso de formação de professores no Estado de Santa Catarina, o curso de Pedagogia, o qual foi sediado na mesma universidade, na cidade de Florianópolis.

Como vimos anteriormente, o município de Chapecó emancipou-se em 1917. Porém, o primeiro curso de formação de professores foi criado somente cinquenta e cinco anos após sua emancipação político-administrativa. O curso de ensino superior da época era Pedagogia e iniciou suas atividades em 13 de março de 1972, na Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Hoje o Estado possui mais de seiscentos cursos de

---

<sup>28</sup> Professores efetivos são os que mantêm vínculo com o Estado através de concurso público, regido por edital. O último concurso público para professores do Estado de Santa Catarina aconteceu em 2012 e foi regido pelo Edital 21/2012/SED.

<sup>29</sup> Professores ACTs são contratados em regime de caráter temporário, via processo seletivo, geralmente com validade de um ano, regido por edital próprio. O processo seletivo mais recente para contratação de ACTs foi regido pelo Edital 23/2014/SED.



licenciatura em diversas instituições de ensino federais e privadas, nas modalidades à distância, presencial se semi-presencial.

Neste movimento, e particularmente falando sobre a formação de professores de matemática em Santa Catarina, tivemos o primeiro curso de licenciatura em matemática<sup>30</sup> aprovado em 1º de abril de 1968, na Universidade da Região de Joinville (Univille). Em 1º de junho de 1968, outro curso de matemática foi aprovado na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e, em 1971, foi a vez da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em 1974 foi aprovado o curso de licenciatura em matemática na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Todos localizados na região litorânea do Estado.

Mapa 5 – Cursos de Licenciatura em Matemática no Sul do Brasil até 1990



Fonte: Adaptado pela autora<sup>31</sup>, 2016.

A região Oeste catarinense (destacada em azul no mapa) somente foi contemplada com um curso de licenciatura em matemática em 19 de fevereiro de 1990, na recém-criada Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Mas até então, o que os professores desta região faziam para formar-se em matemática? Para responder a esse questionamento, vamos analisar, conforme o mapa anterior, o cenário da formação de professores de matemática no Sul do país até 1990.

<sup>30</sup> Informações obtidas no sistema eletrônico dos processos de regulação, credenciamento e reconhecimentos de Instituições de Ensino Superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos – E-MEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10.jan.2016.

<sup>31</sup> Mapa original publicado no endereço eletrônico <<http://www.infoescola.com/geografia/regiao-sul/>>. Acessado em 20.jan.2016.

Pode-se ressaltar a grande diferença existente entre os três estados do Sul no quesito formação de professores de matemática. O Estado do Paraná, até 1990, possuía nove centros de ensino de matemática, destacando-se Curitiba, por possuir dois dos cursos mais antigos do Estado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), criado em 1940, e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), criado em 1953. No Rio Grande do Sul também não foi diferente; pode-se visualizar nove centros de formação de professores de matemática, com destaque para a capital Porto Alegre com três centros: a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com os cursos mais antigos, datados da década de 1940, e a Faculdade Porto Alegrense (FAPA).

Santa Catarina é um caso particular, pois adentrou a década de 1990 com apenas quatro cursos de formação de professores de matemática, sendo os quatro situados na região litorânea do Estado. Ou seja, a região Oeste até recentemente, pouco mais de vinte e cinco anos, era uma região marginalizada no quesito ensino superior e, principalmente, na formação de professores de matemática.

Hoje o Estado de Santa Catarina possui trinta e cinco instituições que ofertam regularmente o curso de licenciatura em matemática. Destas, cerca de 63% oferecem ensino presencial.

Na região Oeste catarinense temos quinze instituições de ensino que oferecem cursos de licenciatura em matemática, das quais seis possuem ensino presencial e nove ofertam-no na modalidade à distância. Os cursos presenciais representam um percentual de 40% do total dos cursos ofertados. Dentre as seis instituições que ofertam o curso presencialmente, estão a Faculdade de Itapiranga (FAI) (2005), a Faculdade Exponencial (FIE) (2008), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFSC) (2010), a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (1990), a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (2007), e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (2014).

O movimento de expansão do ensino público em Santa Catarina não se deu, portanto, de forma simples, principalmente no que tange à região Oeste. As dificuldades de deslocamento, de infraestrutura, de possibilidades de acesso e permanência, sempre complicaram as condições de oferta de um ensino público de qualidade para a região.

Com relação à formação de professores, especialmente os de matemática, também não se deu (e ainda não se dá) de forma simples nessa região. Vale ressaltar que a região só concebeu um ensino superior público em meados de 2009, com a criação da UFFS.

Para além dos desafios identificados na constituição de uma versão da história do ensino em Santa Catarina, existem outros vivenciados pelas pessoas envolvidas nesse processo, entre elas os professores, e é neste ponto que esta dissertação concretiza seu objetivo principal.

Dessa forma, no quinto capítulo deste trabalho dissertativo, intitulado O Material Empírico e os desafios elencados se destacarão alguns dos desafios elencados por professoras de matemática da educação básica pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina, as quais ministraram aula no ensino público catarinense entre 1970 e 1990.

## 4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

*“Nunca ninguém se torna mestre num domínio em que não conheceu a impotência, e, quem aceita esta ideia, saberá também que tal impotência não se encontra nem no começo nem antes do esforço empreendido, mas sim no seu centro”.*  
Walter Benjamin

O termo “pesquisa” tem sido utilizado frequentemente nos mais diversos lugares, por diferentes pessoas, nas diversas possibilidades de interação social. Porém, do que decorre a pesquisa? Gatti (2012) alega que a pesquisa surge com a necessidade da obtenção de conhecimento sobre algo.

Para Gamboa (2013), a pesquisa é um processo metódico que equivale a buscar algo a partir de vestígios ou de pistas, sendo uma forma de elaborar respostas concretas e sistemáticas para as indagações sobre a realidade.

Minayo (1993, p. 23) propõe algumas considerações sobre o processo investigativo, definindo pesquisa como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Para André (2001), há uma dualidade na pesquisa, enquanto geração de conhecimentos novos, gerais e organizados, válidos e transmissíveis, e na busca do questionamento sistemático, crítico e criativo. Enfatiza, também, que enquanto alguns se preocupam com o processo de desenvolvimento da pesquisa e o tipo de conhecimento, outros concentram-se nos achados, na aplicabilidade e utilidade social.

Esse fato nos revela outro dualismo, a preocupação com uma pesquisa de “boa” ou de “má” qualidade. André (2001, p. 52) é enfática ao afirmar que “para assegurar a qualidade da pesquisa em educação, é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, de modo a criar meios para que possam emergir concepções do que seja uma pesquisa”.

Esse entendimento é cuidadosamente explicitado em Denzin e Lincoln (2006), os quais destacam que a pesquisa qualitativa precisa estar presente na academia como fonte geradora de resultados das investigações científicas. Porém, ela necessita ser repensada a fim

de que possa criar uma sociedade livre e democrática, revelando o seu caráter crítico. Complementando, esses autores asseguram que:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Gamboa (2007) defende que a pesquisa qualitativa tem seu fundamento baseado na necessidade de investigação transformada em problema, para o qual não se tem respostas válidas e pertinentes nos saberes acumulados historicamente. Mesmo que se tenha uma diversidade de opiniões e alguns conhecimentos sobre um determinado tema, um problema de pesquisa surge com conflitos, crises, necessidades e dúvidas concretas situadas e datadas (GAMBOA, 2013).

Para que haja um processo concreto, o autor ainda aponta a necessidade de localizar-se o campo problemático, considerando as dimensões de espaço, tempo e movimento, ao que ele denomina “situação problema”.

O diagnóstico sobre um problema se compõe de duas grandes fases ou momentos: a primeira se refere à origem e identificação do problema e sua transformação em questões e perguntas; a segunda se refere à maneira como obtemos respostas para essas perguntas e esse problema. Entre essas duas fases se estabelece uma relação dialética de mútua implicância e elucidação e obedece a uma unidade entre momentos ou pólos contrários (GAMBOA, 2013, p. 57).

Dessa forma, este trabalho dissertativo apresentou como situação-problema a investigação dos desafios de formação e de prática enfrentados pelas professoras de matemática da Educação Básica na região de abrangência da 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina no período compreendido entre 1970 e 1990.

Para organizar um conjunto de ações metodológicas com vistas a perseguir esse problema, foram elencadas algumas questões de pesquisa, as quais foram respondidas ao longo deste estudo. Com relação à questão da pesquisa, Flick (2009) defende que ela é essencial na composição desse campo, pois reduz as instabilidades que podem interferir de

forma negativa na base central do trabalho, definindo, assim, as prioridades do seu desenvolvimento.

Com relação ao problema de pesquisa, Gamboa (2013, p. 89) entende que:

Uma vez localizado o problema num contexto específico e identificado seus indicadores, é necessário traduzir essa problemática em um corpo de indagações na forma de frases interrogativas. Essas indagações, no início, podem ser diversas, considerando diversos pontos de vista e diferentes dimensões do problema (econômica, social, política, cultural, educacional, psicológica, pedagógica, administrativa, etc.). As indagações múltiplas serão qualificadas, selecionando as mais significativas, as melhor elaboradas, as que articulam outras indagações. Essas indagações selecionadas se transformam nas questões que vão orientar as buscas e o processo de elaboração das respostas.

Assim foram organizados, a partir de questões de pesquisa, eixos de constituição de dados sistematizados respeitando os seguintes questionamentos: Como se constituiu historicamente o ensino da matemática no Brasil e as pesquisas sobre o tema a nível nacional? Como se organizou historicamente a Educação Básica em Santa Catarina e a criação das Gerências de Educação? O que as professoras de matemática da Educação Básica, pertencentes à 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina, apontam como dificuldades no ensino da disciplina?

Para além das questões de pesquisa, vale ressaltar que este trabalho, sistematizado em dissertação, está inserido no campo da Educação Matemática, na frente de estudos que se dedica a investigar a História da Educação e da Educação Matemática, caracterizando-se, em face dos elementos expostos nesta seção, em uma investigação de cunho qualitativo.

O estudo buscou, por meio de entrevistas com professoras de matemática da Educação Básica, as quais tenham ministrado aulas entre os anos de 1970 e 1990 nos municípios pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina, investigar os desafios de formação e atuação docente enfrentados por professores dessa área do conhecimento no período referenciado. Visando contemplar este objetivo, foram definidas as seguintes etapas: Relatar o histórico do ensino da matemática no Brasil situando as pesquisas sobre o tema, tratados em teses, dissertações e artigos; Constituir fontes historiográficas sobre o ensino de matemática no Brasil; Situar historicamente a Educação Básica em Santa Catarina e a criação das Gerências de Educação; e Identificar as dificuldades que as professoras de matemática da Educação Básica pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina nas dimensões da formação e atuação docente entre as décadas de 1970 e 1990.

#### 4.1 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa ocorreu simultaneamente em diversas áreas, cada uma com suas características próprias e com embasamento teórico específico, por meio de conceitos de realidade específicos e por seus próprios programas metodológicos (FLICK, 2009).

Com relação à área específica, por seu objetivo e problema, a pesquisa aqui sistematizada coaduna-se à perspectiva metodológica da História Oral (HO), que, segundo Garnica (2004), pressupõe: “a transitoriedade dos seus resultados”; “a impossibilidade de uma hipótese a priori”; “a não neutralidade do pesquisador”; “a possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa”, e a “impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas”.

Com origem na transmissão de uma geração a outra de fatos históricos pela tradição oral e pela crônica escrita, a HO torna-se um marco temporal pelo qual “as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas” (THOMPSON, 1992, p. 21).

Para Meihy (1996), a HO é um recurso moderno usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas, sendo sempre uma história do tempo presente, além de ser uma metodologia de pesquisa.

Contudo, a HO é uma abordagem que vai além de um simples trabalho de natureza historiográfica, uma vez que é um modo de constituição de fontes históricas, importantíssimas para uma concepção de ciência. Para Garnica (2011, p. 10),

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa que envolve coleta e tratamento de depoimentos e que, como tal, não se presta apenas ao desenvolvimento de trabalho de natureza historiográfica. A História Oral mantém e reforça a vitalidade de uma gama de abordagens chamadas genericamente de “qualitativas”, mas dela se diferenciando quanto a alguns pressupostos e procedimentos. [...] uma das funções precípuas do oralista é a constituição de fontes e que, o uso das fontes produzidas, em investigações específicas, requer que o oralista posicione-se quanto a uma concepção de ciência e, particularmente, de história, concebendo de forma alternativa os conceitos de imparcialidade, subjetividade e objetividade.

O autor enfatiza, ainda, que a opção por seguir esta metodologia implica em constituir fontes historiográficas, usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal, e compromete-se com análises coerentes com sua fundamentação (GARNICA, 2011). Existem,

assim, algumas modalidades de HO, quais sejam, História Oral de vida, História Oral temática e tradição oral (GARNICA, 2003).

Como tal, e tendo como tema o ensino de matemática ministrado em escolas públicas pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina, esta pesquisa assenta-se na modalidade de História Oral temática, objetivando “depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centrando-se mais em um conjunto limitado de temas” (GARNICA, 2003, p. 18).

Com relação à generalização, esta pesquisa não tem tal pretensão, pois compreendemos que estudos baseados na abordagem da HO possibilitam mostrar um horizonte novo que considera a existência de vários significados, ou seja, “diferentes usos de um mesmo termo incorrendo na mobilização de diferentes ações” (SOUZA; GARNICA, 2013, p. 375), ao invés de produzir padrões para um dado fenômeno.

Atualmente a HO é considerada por muitos pesquisadores, especialmente os de Educação Matemática, como uma metodologia de pesquisa, tendo seu marco de criação datado no período pós segunda guerra mundial nos Estados Unidos, por meio da qual é possível “que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista” (THOMPSON, 1998, p. 25-26). Garnica (2003, p. 15) acrescenta ainda que nos últimos quinze anos a HO tem se tornado um “campo autônomo de investigação”. Dessa forma, esta dissertação utilizou-se dos conceitos da HO, tomando-a como metodologia, a qual conduziu este estudo.

Meihs e Ribeiro (2011, p. 17) contextualizam a HO em fases, definidas como “um conjunto de procedimentos que inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas e o uso futuro dessas entrevistas”.

Para Thompson (1992, p. 303-304), há três modos pelos quais a história oral pode ser construída:

A primeira é a narrativa da história de uma única vida: no caso de um informante dotado de memória excepcional, a segunda forma é uma coletânea de narrativas: é um modo de apresentar um material de história de vida mais típico, e a terceira é a da análise cruzada: a evidência da história oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo.

Garnica (2003), por outro lado, destaca duas instâncias próximas e principais, que caracterizam as investigações: a História de Vida e a História Oral Temática.



Ao trabalhar com a História de Vida, o pesquisador interessa-se pelo que o depoente, previamente selecionado, conta de sua vida como uma totalidade: o depoente narra-se. Infância, adolescência, juventude, velhice, hábitos, vida profissional e pessoal compõem uma trama na qual se desfiam percepções e reconstruções do espaço e do tempo vividos. O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de Vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: pretende-se auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida (GARNICA, 2003, p. 18).

Levando em consideração as conceituações de Garnica (2003), percebemos durante o desenvolvimento deste trabalho dissertativo que a abordagem metodológica mais adequada para este estudo, a qual foi se constituindo em face ao problema, aos procedimentos, aos instrumentos, era a HO, uma vez que a questão geradora deste estudo consistia em identificar os desafios de formação e de prática enfrentados pelas professoras de matemática pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina entre as décadas de 1970 e 1990.

#### 4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para melhor exposição de como se delineou este estudo, começamos conceituando, segundo a abordagem em HO, os colaboradores envolvidos na pesquisa. O colaborador é constituído como fonte da pesquisa (ESQUINSANI, 2012). E, nesse sentido, os depoentes da HO são definidos por Thompson (1992, p. 44) como

[...] uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas entrevistas, abertas e individuais, com cinco professoras de matemática da região Oeste catarinense. Consideramos o cumprimento dos seguintes requisitos predeterminados: a) ter ministrado aula em um dos municípios de abrangência da 4ª GERED de Santa Catarina; b) ser ou ter sido professora de

matemática; c) maior tempo de serviço no magistério público estadual. Ao final, foi constituído um grupo de cinco depoentes.

Na entrevista, os depoimentos foram gravados e, posteriormente, transcritos e textualizados. Depois da transcrição e textualização, foram apresentados para a revisão dos entrevistados, o que Garnica (2003, p. 33) chama de “Legitimação e Conferência” e, após os ajustes solicitados, foram incorporados à pesquisa com a devida concessão de uso.

Com relação aos depoentes e para que a metodologia não se reduza a um conjunto de ações, Garnica (2011, p. 6-7) apresenta alguns procedimentos relativamente estáveis que, se seguidos, tornam as pesquisas em HO relativamente estáveis.

Existem procedimentos relativamente estáveis que temos seguido nas pesquisas com História Oral, quais sejam: (a) a questão diretriz da pesquisa indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz; (b) os roteiros de entrevistas são elaborados e devem estar à disposição dos depoentes, caso eles os solicitem previamente para organizar suas exposições; (c) as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema específico, que é parte das experiências vivenciais do depoente; (d) as entrevistas – realizadas em tantas sessões quantas forem necessárias, seguindo as disposições do pesquisador e do colaborador – são gravadas e/ou filmadas para posteriormente serem transformadas em textos escritos numa sequência de momentos aos quais chamamos transcrição (ou de gravação) e textualização, à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para “apurar” o texto, sempre em negociações com o depoente.

O autor pontua, ainda, que as fontes historiográficas produzidas pela HO são lançadas pela oralidade e são constituídas em momentos de entrevista. O entrevistado é quem decide como seus registros de memória serão tornados públicos, via concessão de direitos. Mesmo que a gravação se constitua como uma fonte de registro, optamos, assim como o autor, por ter como fonte o texto escrito gerado a partir da oralidade captada. Dessa forma, “a oralidade é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal” (GARNICA, 2011, p. 6).

#### 4.3 DOS INSTRUMENTOS

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, aqui sistematizada em dissertação, percebemos a HO como abordagem metodológica mais adequada para tal estudo. Levando em consideração que a HO surgiu aqui, como uma necessidade em função do objetivo traçado para tal estudo, e tendo como instrumento, inicialmente, um roteiro de entrevista

semiestruturado<sup>32</sup>, foi realizado a primeira entrevista em julho de 2015<sup>33</sup>. Vale ressaltar que o processo de constituição do material empírico da investigação baseou-se em dois procedimentos diferenciados: primeiramente (na fase de testagem do instrumento de constituição de dados) utilizou-se de um roteiro de entrevista semiestruturado e; posteriormente, considerando as diretrizes da HO, utilizou-se de fichas contendo palavras-chave, as quais constituem-se em diretrizes para a narrativa do depoente. O roteiro da entrevista semiestruturada, a qual pode também estruturar-se em palavras-chave conforme prática da HO, segue as recomendações propostas por Thompson (1992, p. 257-262)

[...] o menos que se pode fazer é orientá-la, e procuro fazer o menor número possível de perguntas, todo o tempo necessário, toda a fita necessária, e poucas perguntas. Essas poucas perguntas, baseiam-se em experiências, associada a uma ideia clara, obtida antecipadamente, sobre o que cada um dos informantes pode relatar. [...] as perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Evitar sempre perguntas diretivas, a maior parte das perguntas deve ser elaborada cuidadosamente para evitar que sugiram uma resposta. [...] é muito mais fácil de orientar-se durante uma entrevista, se você já tiver um modelo básico, de modo que você possa passar, com naturalidade de uma pergunta a outra.

Outro aspecto destacado por Thompson (1992) refere-se ao cuidado com o enviesamento do depoimento do entrevistado, pois quanto menos o testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor, e, sempre que possível, deve-se evitar as interrupções de uma narrativa. Este aspecto evidencia que as fichas, baseadas em palavras-chave, podem, entre outras coisas, minimizar o enviesamento de um depoimento.

Sobre o roteiro da entrevista, o autor entende que a “forma impressa de um roteiro se torna particularmente útil, ele é essencialmente um mapa para o entrevistador” (THOMPSON, 1992, p. 263). Dessa forma, o roteiro foi disponibilizado para a entrevistada, com antecedência de um dia da agenda da entrevista.

Posterior ao processo preliminar de estruturação do roteiro de entrevista, bem como definidos os critérios de seleção dos entrevistados, a etapa seguinte consistiu na efetivação do contato com as depoentes que se deu a partir do agendamento de um primeiro encontro para apresentação do objetivo da pesquisa. Neste primeiro encontro também foi solicitada, à depoente, permissão para gravação da entrevista

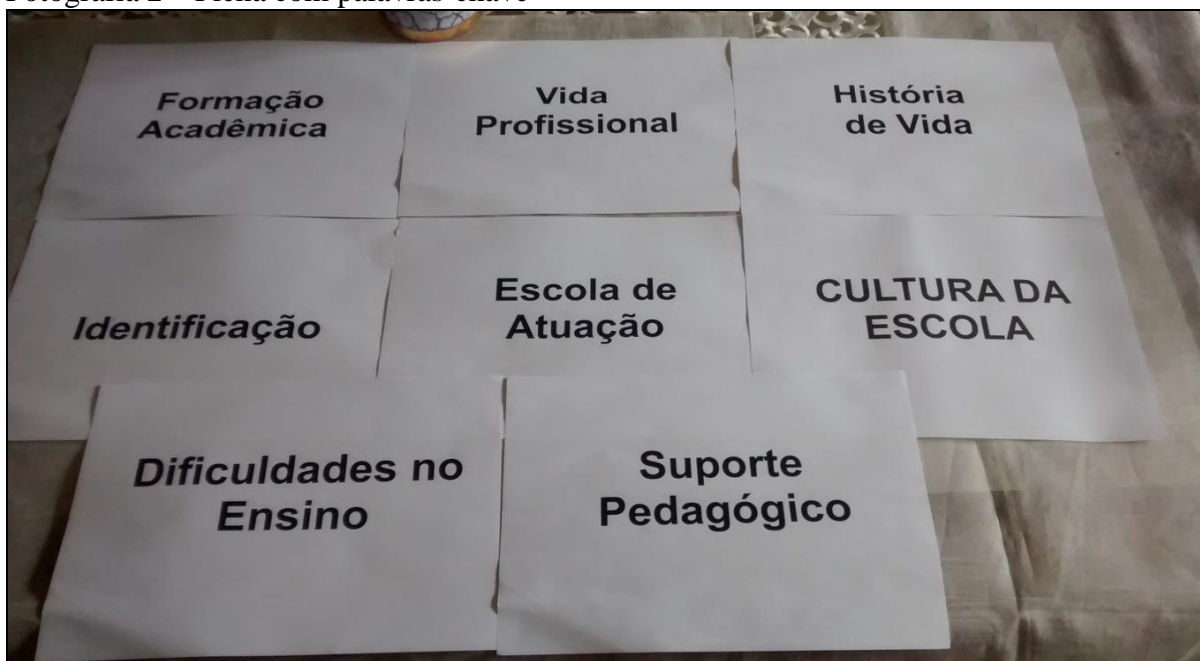
---

<sup>32</sup> O modelo de roteiro de entrevista utilizado na entrevista está disponível como apêndice A deste trabalho dissertativo.

<sup>33</sup> Vale ressaltar que a primeira entrevista foi realizada nesta data utilizando como instrumento o roteiro de entrevista, o qual foi substituído pelas fichas com palavras-chave após a banca de qualificação realizada em setembro de 2015. A entrevista foi incorporada a esta pesquisa, sistematizada em dissertação.

Com a banca de qualificação em setembro de 2015, foram sugeridas algumas modificações, entre elas a substituição do roteiro de entrevista semiestruturado por fichas contendo palavras-chave da pesquisa. Assim, em novembro de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>34</sup> da Universidade Federal da Fronteira Sul, foram realizadas as outras quatro entrevistas, entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Para essas entrevistas foram utilizadas fichas com palavras-chave, conforme ilustra a imagem a seguir.

Fotografia 2 – Ficha com palavras-chave



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Rolkouski (2006, p. 9) conta como se influenciou a utilizar as fichas com temas e o que isso melhorou na captação de informações dos depoentes.

Na preparação desta primeira entrevista fui fortemente influenciado pela leitura da Tese de doutorado de Vianna (2000). Para a realização de suas entrevistas, Vianna dispunha fichas com temas, para que os depoentes escolhessem tanto os temas como a ordem de encadeamento em que iriam abordá-los em suas falas.

Com relação ao depoente é necessário assegurar que ele se sinta confortável com a situação, de modo que muitas vezes “o melhor lugar para as entrevistas é a tranquilidade da sua própria casa” (THOMPSON, 1992, p. 265).

<sup>34</sup> Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul, em novembro de 2015 sob CAAE: 50227415.4.0000.5564.

Considerando que toda e qualquer entrevista envolve riscos, faz-se necessário esclarecer que o entrevistado e observado pode sentir desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais ou, em alguns tópicos, pode sentir-se incomodado em expressar-se. De toda forma e para minimizar qualquer risco, foi deixado claro que a depoente não precisaria responder a qualquer pergunta ou informação, caso considerasse a informação muito pessoal. Também foi garantida, no processo como um todo, a possibilidade de supressão e alteração de trechos que o depoente julgasse inconvenientes de serem publicizados.

#### 4.4 PROCEDIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS E DIRETRIZES DA ANÁLISE

Definida a metodologia e os instrumentos, e buscando destacar o processo desenvolvido, explicitamos no quadro a seguir, os procedimentos adotados para a efetivação desta dissertação.

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa

<b>Aspecto</b>	<b>Procedimento adotado</b>
Questão Geradora	Definimos a questão de pesquisa deste estudo
Modalidade	Optamos por Histórias de vida
Escolha dos depoentes	Após contato com todas as escolas da 4ª GERED de Santa Catarina, conseguimos estabelecer uma listagem com dez pessoas <sup>35</sup> . Dessas, selecionamos quatro depoentes, conforme critérios preestabelecidos, para compor, junto à primeira entrevista, o universo de cinco entrevistas.
Contato com depoentes	Fizemos contato telefônico com as primeiras quatro selecionadas, a partir dos critérios estabelecidos. Uma delas, por motivos pessoais, recusou-se a participar da pesquisa e, por isso, a quinta pessoa foi contatada. Nesse contato definimos a data e o local da entrevista
Entrevistas	Foram realizadas entre 28 de dezembro de 2015 e 28 de janeiro de 2016.
Transcrição	Após realização de todas as entrevistas, foi feita a transcrição de cada uma delas.
Textualização	Após transcrição, fizemos a textualização <sup>36</sup> uma a uma de todas as entrevistas.
Legitimação e Conferência	Após textualização, foi encaminhada, a cada uma das depoentes, a entrevista textualizada para análise e concordância.
Concessão de Direitos	Todas as depoentes assinaram a carta de cessão de direitos autorais para utilização da entrevista nesta dissertação.
Análise	Após todos os procedimentos foi efetuada a análise do material com tabulação dos dados.
Restituição das interpretações	Este aspecto foi estabelecido conforme definição de Garnica (2003), tratando sobre a investigação da interpretação do pesquisador a partir das fontes contituídas.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

<sup>35</sup> Vale ressaltar que das 43 escolas estaduais pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina, apenas 11 retornaram e-mail com informações dos professores.

<sup>36</sup> Textualização é definido por Garnica (2003) como o modo para chegar até uma possível sistematização dos dados coletados, fazendo exercício de transformar a transcrição de uma entrevista, em um texto coeso.

Com relação à análise, Meihy e Holanda (2014) destacam que uma boa análise requer cruzamentos capazes de diversificar a lógica interna de cada elemento, e a análise é o resultado dessas constatações. Com relação à análise em HO, destacam que,

Isoladas, as entrevistas não falam por si, logicamente. Alinhá-las, contudo, é um procedimento capaz de sugerir, mais do que a condução do projeto, possíveis análises. Sozinhas, também, as entrevistas não se sustentam enquanto história oral; seriam apenas textos estabelecidos. A dimensão social é feita na medida em que são indicados os pontos de intercessão das diversas entrevistas. As entrevistas derivadas de projetos de história oral se prestam a cruzamentos internos e externos a ela (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 131).

Os autores ainda observam que “uma boa análise implica o regresso do todo às suas partes constitutivas de maneira que a análise não torne a divisão racional da entrevista em conjunto, mas a definição de seus temas relevantes” (MEIHY; HOLANDA, 2014, p.132).

A aproximação de análise em HO utilizada por Garnica (2003, p. 34-35) considera:

Analisar: [...] É retratar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece. [...] A investigação histórica, em suas modernas tendências, pode cuidar de nos ajudar a compreender esses mecanismos de libertação e opressão presentes em qualquer discurso, mas diluídos num todo complexo que é o tecido da vida em sociedade. A História Oral tem sido extremamente potente para redimensionar pontos de vista dominantes, retratando, por exemplo, a história de “minorias” e as sagas de comunidades até então negligenciadas.

Para uma boa análise em HO, Garnica (2003, p. 36) aponta alguns princípios básicos, os quais deverão ser considerados, entre eles “a necessidade de uma análise como forma de alinhar as compreensões que foram possibilitadas pelos depoimentos”. Para além disso, o autor recomenda:

O pesquisador deve explicitar, o mais claramente possível, essas suas interpretações que permaneceram caladas, mas entremeadas na malha da técnica de recolher e trabalhar dados [...]. Não se pode descartar a existência de registros escritos que esclarecem faces do depoimento e auxiliam – em muito – no detalhamento de ocorrências fundamentais para a composição do cenário. [...] São reforçados por uma expressão, um caso, uma lembrança, e vão se mostrando em grande parte – se não em todos – dos depoimentos, de forma significativa. [...] Há que privilegiar o depoimento – a identidade individual – imersa no grande contexto da coletividade no qual ele foi engendrado (GARNICA, 2003, p. 37-40).

Quando o autor cita a identidade individual do depoente, como forma de privilegiarmos dentro do contexto da pesquisa, levamos em consideração que esse depoente

será citado com seu nome verdadeiro, com prévia autorização, expressa em carta de cessão em anexo, uma vez que sua identidade representa a coletividade de um grupo. Outro ponto é que tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho dissertativo é a constituição de fontes históricas – há a necessidade de se citar o nome verdadeiro dos depoentes.

Ainda como forma de debate sobre a análise em HO, Garnica (2003, p. 37) cita alguns cuidados a serem tomados, dos quais destacamos: “Há que se ressaltar, que o mesmo estatuto de verdade absoluta que negávamos aos documentos escritos deve também ser negado aos depoimentos orais”. Além disso, adverte que “Não se trata de estabelecer verdades e preencher as lacunas da memória e da história, muito menos de julgar depoimentos e depoentes, trata-se de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar à frente” (GARNICA, 2003, p. 39).

É necessário, também, que o pesquisador leve a voz e as reivindicações do depoente para além da sua (GARNICA, 2003). Esta pesquisa buscou, por fim, contemplar todos esses requisitos na análise nos documentos orais, produzidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

## **5 O MATERIAL EMPÍRICO E OS DESAFIOS ELECADOS**

Este capítulo foi se constituindo durante o desenvolvimento deste trabalho dissertativo. Enquanto se realizavam entrevistas, se faziam transcrições e textualizações, também pensávamos e planejávamos o rumo desta seção, tendo por base o material empírico constituído. Chegamos ao entendimento de que a presente seção, por seu objetivo e material apresentado, precisava estruturar-se em três seções, explicitando, assim, o conteúdo das entrevistas, os desafios manifestados pelas depoentes e as evidências relacionadas ao objetivo da investigação, respectivamente.

A primeira seção, intitulada “As entrevistas”, apresenta os depoimentos textualizados das cinco depoentes da pesquisa: Professora Salete, Professora Euri, Professora Janice, Professora Helena e Professora Glaci. Esta seção aborda também elementos presentes no momento da entrevista, como expressões e sentimentos das depoentes, além de registros históricos do ensino praticado no Oeste catarinense na década de 1970.

A segunda seção, denominada “Os desafios evidenciados”, revela o entendimento e o agrupamento, conforme os excertos das falas das depoentes, dos pontos convergentes em todas as falas, organizados em três desafios principais: os desafios da formação, os desafios do ensino e os desafios da profissão.

Na terceira e última seção, intitulada “Algumas evidências”, fazemos a discussão dos desafios enfrentados pelas depoentes entre as décadas de 1970 e 1990, problematizando-os no contexto contemporâneo da educação básica em Santa Catarina.

### **5.1 AS ENTREVISTAS**

Conforme explicitado no capítulo anterior, após a realização da banca de qualificação do projeto e a aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, foram realizadas, entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016, quatro entrevistas com professoras de matemática, observando-se os seguintes critérios: ser professora de matemática, ter ministrado aulas na educação básica catarinense na região de abrangência da 4ª GERED e possuir mais tempo de serviço na educação básica de Santa Catarina. Para tal, utilizamos como instrumento, fichas com palavras-chaves considerando que isso auxiliaria no



desenvolvimento do depoimento, minimizando o direcionamento das falas das professoras pela pesquisadora.

Considerando que cada entrevista é uma História de Vida, de maneira geral, todas as entrevistas cumpriram o objetivo principal do estudo realizado, que consistia em destacar, dentro de suas individualidades, os principais desafios educacionais enfrentados pelas depoentes no que se refere ao ensino da matemática. Para uma melhor compreensão do texto e do processo de definição dos desafios, destacamos a textualização de cada uma das entrevistas nas próximas cinco subseções.

Vale ressaltar que das cinco depoentes, três são aposentadas, uma está em processo de aposentadoria e uma ainda ministra aulas na educação básica catarinense, conforme destacado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Perfil das depoentes

<b>Depoente</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Ano aposentadoria</b>
Salete Maria Hellstron Teribelle	26 anos	Não aposentada
Euri Maria Invitti	32 anos	2007
Helena Maria Simon	35 anos	2016
Janice Maria Brum Camillo	32 anos	2006
Glaci Odete Franke Gheno	30 anos	2010

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

### **5.1.1 Salete Maria Hellstron Terribele**

A professora Salete me recebeu na cozinha de sua casa no município de Águas Frias-SC com uma cuia de chimarrão, pronta para ser entrevistada. Entrevistei-a em quatorze de julho de dois mil e quinze, em uma noite chuvosa e fria, antes da qualificação de minha banca de mestrado. Desta forma, disponibilizei o roteiro da entrevista à professora, que o seguiu detalhadamente.

Tudo bem, Lidiane. Meu nome é Salete Maria Hellstron Terribelle, tenho 44 anos de idade, filha de Ernesto Carlos Hellstron e Maria Antonia Hellstron. Sou casada e tenho dois filhos, a Samile e o Gabriel. Sou formada em matemática e especialista também em matemática. Meu pai é de origem sueca e minha mãe, italiana. Nasci no município de Nova Erechim, Santa Catarina. Atualmente estou trabalhando na Escola de Educação Básica Sete de Setembro; já

sou efetiva aqui há uns treze anos, aproximadamente. Mas já tenho vinte e cinco anos de serviço no total.

\* \* \*<sup>37</sup>

Eu fiz magistério em Nova Erechim, Santa Catarina. Quando me formei, já comecei a trabalhar nas escolas multisseriadas, aqui mesmo, era município de Coronel Freitas. Foi no ano de 1989. Eram escolas multisseriadas, trabalhei só seis meses e já apareceram oportunidades de trabalhar em escolas estaduais aqui em Águas Frias. Trabalhei com história na época, mas depois decidi que não ficaria só no magistério. Então, fui para Palmas, no Paraná, fazer faculdade de matemática.

*Naquela época para nós era mais fácil, porque podíamos ir lá e ficar uma semana, voltar para trabalhar e depois retornar novamente para fazer a faculdade. Isso facilitava, porque em relação a transporte era difícil deslocar-se até Chapecó<sup>38</sup>. Ficávamos uma semana lá, e as aulas eram durante o semestre letivo, não eram nas férias.*

*No período em que nos ausentávamos da escola, preparávamos a aula e pagávamos uma substituta para ministrar nossas aulas. Assim, conciliávamos faculdade e trabalho.*

\* \* \*

No início, trabalhei aqui em Águas Frias, mas como todo ano há escolhas, então, apesar de não ter saído do estado de Santa Catarina para trabalhar, trabalhei em vários municípios – União do Oeste, Jardinópolis, Nova Erechim e Coronel Freitas, que antigamente era Linha Simões Lopes.

Depois que eu comecei a fazer a faculdade de matemática, como o professor efetivo aqui, na época, ficou uns dez anos na direção, eu comecei a trabalhar aqui só ficando em Águas Frias, saindo pouco de Águas Frias para trabalhar. Eu era ACT [Admitido em Caráter Temporário] na época. Trabalhei praticamente até o ano dois mil como ACT.

No ano dois mil consegui ser aprovada no concurso em Águas Frias, bem classificada aqui na GERED de Chapecó e, então, me efetivei quarenta horas no município, como professora de matemática e ciências. Minha habilitação era ciências físicas e biológicas de primeiro grau, e, matemática de primeiro e segundo grau.

\* \* \*

Hoje, na escola onde trabalho, somos em três [professores] com habilitação em matemática: eu e a professora Elena estamos atuando no momento; e tem um único homem, que é o professor Danilo, atualmente exercendo o cargo de prefeito no nosso município.

Bom, aqui na nossa escola a distribuição das aulas é bem democrática. O critério e o seguinte: entre os efetivos, o mais velho, ou seja, quem se efetivou primeiro e que tem habilitação específica escolhe primeiro as turmas. Por exemplo, na minha área, quem se efetivou antes na escola foi o professor Danilo. Ele escolheria primeiro porque tem mais tempo de serviço. Como eu e a professora Elena temos a mesma formação e nos efetivamos juntas, o que define é o tempo de serviço. Então, como eu tenho dois meses a mais de tempo de serviço, eu sempre escolho primeiro!

<sup>37</sup> Para uma melhor compreensão do leitor, sempre que uma das depoentes mudar de assunto, durante a concessão do depoimento, serão introduzidos estes símbolos, como forma de novo direcionamento.

<sup>38</sup> Utilizaremos itálico nos excertos identificados com algum tipo de desafio.

Mas a nossa escola é bem tranquila quanto à distribuição das aulas. Cada um sabe os direitos que tem; primeiro são distribuídas todas as aulas dentro do limite de cada professor e, se sobrar, pegamos aulas excedentes.

\* \* \*

Na nossa escola nós fazemos planejamento anual, seleção de conteúdos praticamente de forma individual. Na área de matemática, eu e a professora Elena, às vezes, sentamos juntas para selecionar alguns conteúdos. As aulas também são planejadas individualmente, em virtude do tempo.

Quando eu preparo uma atividade que deu certo, que foi legal, então eu passo para ela, como ela também passa para mim. Nós fazemos essas trocas. *Neste ano começamos o planejamento coletivo, mas, às vezes, não dá muito certo, porque há professores, como o de física, por exemplo, que trabalha em outras duas escolas, então é muito difícil nos encontrarmos. Quando ele pode estar aqui, nós não podemos, ou quando temos planejamento coletivo ele está em outras escolas. Como é um planejamento unificado em nível de GERED, o planejamento ocorre sempre no mesmo dia em todas as escolas e, portanto, se o professor trabalha em mais de uma escola, não pode acompanhar todas.*

Com relação às avaliações, quando termina um conteúdo que os alunos entenderam, eu planejo com eles, agendo uma prova, faço uma revisão antes para fazer uma avaliação. Eu realizo as provas de forma bem diversificada, algumas objetivas, outras até para eles resolverem. As que são objetivas eu exijo o cálculo também para eles realmente ter que provar para mim que é aquele resultado, até para ficar melhor.

Agora eu estou planejando de forma diferente, usando bastante questões do Enem para as terceiras séries e segundas também, porque há vários alunos também da segunda série que estão se inscrevendo para o Exame, mas na terceira série é que mais estou diversificando o planejamento. Eu trabalho muito o conteúdo do livro, seleciono questões do Enem e do vestibular para eles irem se preparando melhor.

\* \* \*

*Na nossa prática em sala de aula, pode ser que, às vezes, eu deixe a desejar, já que tenho quarenta horas “fechadas”. Às vezes não tenho muito tempo realmente de preparar essas aulas diversificadas, mas sempre que eu posso, procuro ir para a sala de informática com os alunos, apesar de ter muita dificuldade ainda em adaptar-me a essas tecnologias. Para eles fazer realmente, concentrar-se na atividade, é difícil. Como são muito mais ágeis que eu, eles já estão em outras atividades, nas redes sociais, por exemplo.*

Quando termino a aula, percebo que não tiveram aquela aprendizagem desejada, quer dizer, não consegui alcançar meu objetivo, porque realmente eles focaram em outras atividades. Nesse sentido, tenho bastante dificuldade em trabalhar essas tecnologias com os alunos.

Com relação ao conteúdo não tenho dificuldades. *Mas, no que diz respeito ao trabalho com os alunos, a maior dificuldade que eu tenho é com a indisciplina. Está cada vez mais evidente a falta de interesse dos alunos. Eles não fazem as atividades de casa, apesar de eu cobrar.* Às vezes, chego a falar que quem fizer a atividade de casa vai ter somado um ponto na próxima avaliação. Assim eu consigo que dez por cento, mais ou menos dos alunos, façam as atividades. A maior dificuldade para mim, hoje, é realmente o aluno só estudar naquele tempo em sala de aula e não estudar mais em casa.

\* \* \*

Com relação ao retorno das avaliações, todas as provas que eu faço, eu realmente devolvo para eles. *A maioria das turmas tem alunos menores de idade e às vezes, no ensino médio, eles têm muita dificuldade de aprendizagem, então eu peço assinatura dos pais.* Eles levam para casa, mostram a avaliação, refazem todas as atividades no caderno, e eu faço a correção. Mas percebo que, para os pais, um “três” ou um “oito” tanto faz.

Às vezes, pego a prova e vou até a direção para conferir a assinatura, porque dá a impressão que não é a assinatura dos pais. Algumas vezes já aconteceu de os alunos falsificarem a assinatura, porque esses pais realmente cobram, exigem, então eles ficam com medo de mostrar a nota baixa. Mas, para alguns alunos não importa se a nota é dois, cinco ou dez. Eu percebo que os pais – alguns deles – estão deixando muito a desejar, eles não estão acompanhando os filhos na nossa escola. Outros realmente são dedicados, se têm acesso ao sistema, veem as notas, mas é a minoria. Atualmente, fazemos as avaliações e, além de devolver para os alunos, registramos no sistema, e os pais agora têm acesso.

Acredito que hoje a maior dificuldade que temos é a indisciplina dos alunos. Porque se você questionar, percebe que eles adoram matemática. Entre português e matemática, por exemplo, eles preferem matemática, porque eles fazem menos leituras. Eu tenho alunos que dominam as quatro operações, dominam a tabela [tabuada], mas quando é para realmente fazer uma atividade, uma prova, serem cobrados, eles simplesmente não fazem o trabalho que é para fazer. Então, penso que a dificuldade deles não é a aprendizagem. Quer dizer, então, que é a falta de interesse, a indisciplina.

Há muitos que só fazem as tarefas se os pais cobram deles. Mas nós temos alguns alunos com dificuldade que têm acompanhamento de um segundo professor. Esses não estão sendo um dos problemas maiores da nossa escola. Há também aqueles que não têm “dificuldade” alguma, não sei o que está faltando, se é incentivo dos pais ou o quê, mas as turmas em que eu tenho mais dificuldade de ministrar aulas é pelo comportamento deles, pela indisciplina. As turmas que têm mais disciplina são as que têm mais aprendizagem.

\* \* \*

*Um suporte pedagógico, no ensino da matemática, a gente não tem.* O que temos para nos orientar é quando precisamos de algum material, de alguns jogos, então, para isso, temos apoio da direção. Ela compra quando nós precisamos, mas somos nós que buscamos, que vamos atrás e conseguimos, com o apoio da direção. Com relação a um suporte pedagógico, não temos.

Atualmente até tem uma professora da área pedagógica na nossa escola, mas ela está mais atendendo indisciplina de aluno. Às vezes até ajuda o professor num planejamento, num suporte pedagógico, para ir em busca de pesquisa para melhorar a qualidade [da aula].

\* \* \*

Bem, para finalizar, eu realmente gosto do que eu faço. Já são vinte e cinco anos, então, quer dizer que eu já tenho tempo de serviço o suficiente, só não tenho idade ainda para me aposentar. Mas eu realmente gosto da matemática, gosto do que eu faço. O que mais me frustra hoje é *a indisciplina dos alunos, que me impede de realmente fazer o trabalho que há dez, cinco anos eu fazia.*

Hoje eu vejo, por exemplo, você, que já está fazendo um mestrado, que foi minha aluna, assim como tenho vários alunos que são médicos, dentistas, enfermeiros, alguns já quase doutores, como a Aline, que foi nossa aluna aqui. Então, quer dizer que no passado eles tinham um interesse, era mais gratificante dar aula.

Hoje, eu preparo uma atividade, chego à escola e me frustro porque, às vezes, não consigo aplicá-la. *A indisciplina dos alunos faz com que voltemos ao ensino tradicional.* Em uma turma eu até tentei inventar umas máquinas para começar a trabalhar função, para começar a trabalhar as expressões algébricas. Eles criaram as máquinas, depois jogaram dado, tinham que colocar o número que estava dentro da máquina. Assim eles resolviam a expressão que eles montaram e seu resultado. De dez grupos, um ou dois conseguiu realmente fazer de forma correta, porque uns só achavam que era para brincar. Está faltando essa parte, e acabamos nos frustrando e, às vezes, deixando essa prática de lado.

\* \* \*

Também quero te agradecer pela oportunidade de estar aqui. Muito Obrigada.

### 5.1.2 Euri Maria Invitti

A professora Euri recebeu-me em sua casa para a entrevista. Fiquei fascinada com suas histórias de vida, de conhecimento de diferentes culturas e de suas viagens internacionais. Conversamos por um longo tempo, após a finalização da entrevista. Entrevistei-a em vinte e oito de dezembro de dois mil e quinze, em sua casa, no bairro Santa Maria, município de Chapecó-SC. Vale ressaltar que a partir desta entrevista foram utilizadas as fichas com palavras-chave.

Eu sou Euri Maria Invitti, tenho cinquenta e nove anos completos e me aposentei no ano de 2006. Eu trabalhei trinta e um anos e meio sempre em sala de aula, sendo que desse tempo eu trabalhei seis anos e meio com ensino primário e o restante dos anos com o ginásio e o segundo grau<sup>39</sup>. Porém, de 1982 a 1985 eu trabalhei exclusivamente com o segundo grau. Em 1985 eu fiz concurso, aí eu passei a trabalhar com o ginásio e o segundo grau.

\* \* \*

Aos catorze anos decidi que seria professora de matemática, porque “no cabo da enxada”, ou seja, na roça, era muito difícil de trabalhar. E eu gostava de matemática, então decidi ser professora. E assim foi; fiz o ginásio; fiz o magistério; e já quando comecei o magistério, uma colega me convidou para dar aula na segunda e na quarta série do primário. Era uma escolinha isolada.

*Bom, eu disse para ela que não, que eu estava apenas começando o segundo grau e que não estava apta a dar aula. Mas não tinha professor, e estávamos as duas na primeira série do segundo grau do magistério.* Isso foi em 1975. Eu fui para Pocinho de Baixo dar aula. *Andava dez quilômetros por dia e parava na casa dessa minha colega. Lecionei um ano no Pocinho de Baixo e depois dois anos na Linha Nardino.*

*Quando me formei no segundo grau, eu fui para Corbéia (PR), porque meu irmão morava lá e eu passei a ir para a aula em Cascavel (PR). Hoje é a Uniãoeste, mas na época se chamava*

---

<sup>39</sup> Atualmente trata-se este nível como Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96.

*Fecivel, que oferecia um curso de ciências com habilitação em matemática. Três anos depois eu me formei em ciências, vim para Chapecó, fiz concurso e passei.*

*Porém, não gostei da escola onde fui trabalhar, era mal localizada, de difícil acesso. E faltava um ano para terminar matemática. Aí conversei com meu pai, pedi exoneração e voltei para Cascavel para terminar meu curso de matemática, porque quando eu vim para Chapecó para falar com a Dona Manira, coordenadora da GERED na época, ela me disse: “Peça exoneração e vá terminar teu curso, que aqui tem muito campo, termina teu curso de matemática”.*

E assim eu fiz. Fui para Toledo (PR), lá trabalhei também com primário, de manhã e de tarde por um tempo, e outro período só de manhã. Depois que eu me formei, voltei para Santa Catarina, fiquei dois anos em Xaxim, com vinte horas, no segundo grau.

Em 1984 eu vim para Chapecó, trabalhei na Escola Pedro Maciel, depois na Escola Lourdes Lago como efetiva, e, depois, em 1991, na Escola Bom Pastor, onde me aposentei.

\* \* \*

Desse tempo, o que eu posso falar das dificuldades? O nosso país não tem como prioridade a educação, por isso ele paga muito mal os professores. Nós nos sobrecarregamos de aulas, e o nosso trabalho fica um pouco deficitário em função disso, *porque não se consegue dar trinta e duas aulas por semana e ainda ter todo tempo necessário para preparar as aulas de forma diferente, de forma mais atrativa.*

Mas, apesar de tudo isso, como eu sempre fiz o que eu gostava de fazer, não vejo maiores problemas no fato de dar aula. O problema, às vezes, é que alguns alunos não têm limites de como portar-se em sala de aula. Dar aula não cansa; o que cansa é, às vezes, esperar que o aluno faça silêncio, ficar chamando a atenção.

Porém, apesar de todos os anos que eu fiquei em sala de aula, como já disse, eu não tive maiores problemas com alunos, porque eu era uma professora um tanto rígida, e os alunos testam muito bem o professor, eles sabem até onde eles podem ir. Então, eu penso que fui muito feliz no meu trabalho, tirando algum ou outro caso, é claro. Fui muito feliz naquilo que eu fiz, porque fazia o que gostava.

Outra coisa: também não acredito que os alunos, como muitos falam, têm dificuldades. A maioria deles é normal e como pessoas normais eles têm condições de aprender aquele mínimo que é exigido, porque você sabe que a maioria das escolas não tem uma média alta; elas têm como média sete para passar sem exame e com exame é média cinco. E as escolas também andaram facilitando. Por exemplo, se o aluno reprovava em alguma matéria, no conselho de classe era aprovado. De fato, não tive maiores problemas com o ensino da matemática.

\* \* \*

Bom, quando eu vim para o colégio Bom Pastor, porque em Xaxim eram só duas aulas por semana; no Pedro Maciel eram três; no Lourdes Lago eram dois no Secretariado. O maior desafio foi, portanto, quando eu vim para o Bom pastor, com carga horária muito maior, eram quatro aulas por semana no terceiro ano, eram quatro – eu acho – no segundo, e três no primeiro.

*Foi um tempo em que eu tive que sentar e estudar muito, porque como a carga horária era bem maior, havia uma exigência também bem maior. Foi bem prazeroso, porque eu tive que aprender coisas para ensinar que eu não aprendi na faculdade e foi um desafio, porque eu tive que sentar como uma autodidata e buscar as soluções. Claro que eu tive bons colegas e sempre que eu tive dúvidas eles nunca se negaram a me orientar também, mas foi um grande*

desafio. E como no Bom Pastor a grande parte dos alunos ia para o vestibular, você tinha que contemplar também aquilo que era cobrado no vestibular.

Há quem diga que a escola pública não deve se preocupar com isso, mas eu discordo dessa ideia, porque temos que dar ao aluno da escola pública as mesmas condições – ou tentar igualar a quantidade de conteúdo – das escolas particulares que têm como grande objetivo o vestibular.

Então, esse foi um desafio bastante grande e algo muito prazeroso. Tive turmas maravilhosas, foram trabalhos maravilhosos, e muitos dos alunos foram aprovados na Federal, especialmente na UFSC. Alguns hoje são médicos, outros são engenheiros, uns já fizeram mestrado, doutorado. Então isso é um prazer sempre muito grande.

\* \* \*

Ainda com relação a minha formação acadêmica, fiz uma pós-graduação em matemática em Vassouras, no Rio de Janeiro, em 1987, julho e dezembro, e em 1988.

Em 2001 eu fiz outra pós-graduação na Unochapecó, porque eu queria fazer mestrado, mas eu não tinha Análise da Matemática no meu currículo e essa pós oferecia.

Mande o meu currículo para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) antes dessa formação e mandei depois; disseram não antes e disseram não depois. Mas concluí que Análise da Matemática é para algumas pessoas, como dizia meu professor, é a separação das águas. Há os que vão até ela e não passam disso. E o próprio Elon Lages Lima fala o seguinte no livro dele, depois de trabalhar 4, 5, 6 páginas: “se você não entendeu nada até agora é melhor desistir” [risos].

\* \* \*

Com relação ao meu trabalho, como já citado, trabalhei trinta e um anos e meio, e desses foram seis anos e meio (um pouco mais) com o primário, e o restante com ginásio e segundo grau. Comecei no Pocinho de Baixo, lá no interior de Xaxim (SC); depois Linha Nardino, no interior de Xaxim; depois fiquei em Corbélia (PR) três anos; um ano em Toledo (PR), com o primário; aí voltei para Santa Catarina e lecionei dois anos no Colégio Normal Assunção em Xaxim; vim para o Pedro Maciel durante um ano. Fiz concurso, passei, fiquei de 1985 a 1991 no Lourdes Lago e vim para o Bom Pastor, onde me aposentei.

\* \* \*

Bem, a formação era a vontade de dar aula, porque ao mesmo tempo em que iniciei o magistério, comecei a dar aula. E no primeiro ano no qual lecionei, eu tinha seis alunos de segundo ano e seis alunos do quarto ano, e um desses do quarto ano foi, depois, para a 5ª série em Xaxim. Daí eu perguntei: “Jurandir, muito difícil a 5ª série?” Ele me respondeu: “Ihh professora, quase tudo igual do ano passado”.

*Apesar da minha falta de formação, porque eu estava começando o magistério, se eu pequei, foi pelo excesso e não por falta. Porque eu exigia que eles lessem, exigia que eles fizessem os problemas, então, dentro da minha limitação profissional, da minha limitação de conhecimento, de como dar aula, fiz um trabalho que considero bom, porque os que foram adiante conseguiram levar isso com eles.*

*Já nos outros dois anos, na Linha Nardino, eram quatro séries juntas. Tinha criança para alfabetizar, o que não é fácil, mais uma segunda, uma terceira e uma quarta série. Achei mais difícil porque a criança de primeira série precisa de uma atenção toda especial para ser alfabetizada.*

*Outro fator importante era que eu trabalhava basicamente das 7h45 até 11 horas, depois tinha que caminhar mais quatro quilômetros a pé, tomar banho para pegar o ônibus para ir estudar em Xaxim. Era bastante tempo que eu passava caminhando. Só que na época eu não sentia, porque era jovem e queria muito fazer aquilo. Hoje eu fico olhando para trás e analisando o fato de não se ter um carro. Não tinha ninguém que nos levasse para a escola, então tínhamos que ir e voltar a pé.*

\* \* \*

Nos três anos, enquanto eu estive no segundo grau, eu trabalhava com o primário, na primeira escola era só eu e a minha colega, não tinha grupo, eram duas professoras, então não havia nada de projeto político pedagógico.

*Já na outra escolinha eu era sozinha. Tinha a comunidade que colaborava, porque, além de dar aula, eu tinha que limpar a escola. Na época não se fazia lanche, mas toda a limpeza da sala era feita pela professora e pelos alunos. Já no Colégio Normal Assunção, como era de formação para professores, se falava alguma coisa, mas não havia nada concreto nesse sentido. O que havia era o conteúdo a ensinar. As escolas nessa época pertenciam ao município, então quem dizia o que se deveria trabalhar era o município.*

\* \* \*

Eu fiz concurso em 1980 e passei, mas daí eu era só formada em ciências, eu só pude escolher de quinta a oitava. Na verdade, fiz concurso para trabalhar com o primário; eu passei, assumi, fiquei vinte dias e pedi exoneração. Isso em 1980.

Depois eu voltei para Cascavel, terminei matemática e retornei em 1982. Trabalhei 82, 83, 84 e 85, quando me efetivei no Lourdes Lago [escola estadual]. Quando fui removida para o Bom Pastor [escola estadual], havia o Projeto Político Pedagógico, que, aliás, um colega meu chamava de: “Projeto Político Pegajoso”. *Havia pessoas na direção da escola que colaboravam com materiais, apesar de não ser muito material, especialmente para matemática.*

No Bom Pastor, tínhamos um laboratório, mas também era meio precário. Foi depois que eu vim que a escola adquiriu mais materiais. Isso ocorria porque não se ofertava material didático para matemática. Depois é que foram fazendo, por exemplo, materiais de geometria espacial, havia todas as figuras. O Bom Pastor adquiriu.

Mas, esta questão do material didático, às vezes, é meio ilusão, porque uma vez eu fui tentar medir a altura de uma árvore para aplicar a trigonometria na prática. Fui para o pátio do Bom Pastor, medi a sombra da árvore para depois medir sua altura, pelo seno, tangente e cosseno, mas não enxergava onde a sombra terminava, porque havia outras árvores que interferiam. O solo não era plano, e fugia do triângulo retângulo. Portanto, algumas coisas são muito bonitas na teoria, mas na prática não funcionam muito bem.

\* \* \*

Eu tenho cinquenta e nove anos, passei a minha vida trabalhando com matemática, é difícil dizer por que eu a escolhi. Eu fiz o que eu queria ter feito, escolhi matemática, apesar de hoje estudar português/espanhol, faço na Universidade Federal da Fronteira Sul, já estou no sexto período. Mas a pergunta seria: se eu fosse ensinar para o segundo grau [ensino médio], por exemplo, eu ficaria com matemática ou optaria pela língua portuguesa? Eu ficaria com a matemática, com certeza. De quinta a oitava talvez seria um desafio trabalhar língua portuguesa, mas, em princípio, eu ficaria com a matemática.



\* \* \*

Com relação ao futuro dos professores, e com o futuro da educação, *penso que no Brasil se passou de um extremo rigoroso quanto ao comportamento do aluno em sala de aula e hoje se passa por outro extremo, em que o aluno faz o que quer. Ele tem direito a quase tudo, e o professor a quase nada.*

*Você pode perceber, pelos meios de comunicação, que existem alunos que batem em professores, que agredem, não que os professores sejam santos, porque santo ninguém é, porém eu penso que se perdeu um pouquinho a noção do limite.* E hoje muitos alunos deixam de aprender, por causa de alguns que não querem aprender e não querem permitir que os outros aprendam.

Na minha opinião, todo profissional da educação não deve se negar a falar da sua experiência, tenha tido ela pontos negativos ou não. Porque são trinta e um anos, no meu caso, se eu disser que eu nunca tive problemas na escola seria uma mentira. Tive alguns, porque eu não sou uma pessoa muito fácil e eu estava em sala para ministrar aula, ou, como se diz hoje, para ser mediadora, para que o aluno aprendesse e exigir que os alunos que não queriam prestar atenção na aula ao menos permitissem que o seu colega o fizesse. Isso porque ter um ambiente para a aprendizagem é fundamental.

### **5.1.3 Helena Maria Simon**

A professora Helena recebeu-me em sua casa, no município de Planalto Alegre, no dia vinte e dois de janeiro de dois mil e dezesseis. A professora Helena, por algumas vezes, olhava fixo para seu jardim e parecia imergir em suas lembranças e nos episódios mais difíceis para reviver o sofrimento enfrentado há muitos anos.

As descrições dos enfrentamentos da professora Helena transmitiam a sensação de que a vida não havia sido fácil para ela, porém o sorriso estampado em seu rosto deixava transparecer que todas as dificuldades haviam sido superadas. Segue a textualização da entrevista da professora Helena.

Meu nome é Helena Maria Simon, sou solteira e tenho dois filhos. Moro em Planalto Alegre, mas sou natural de Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, onde nasci no ano de 1963 e morei nesta localidade até os sete anos de idade. Nesta época, meus pais vieram morar na cidade de Caxambu do Sul.

\* \* \*

Então, na verdade, fui uma aluna que teve dificuldade de aprendizagem no início, porque quando eu era pequena a minha irmã tinha que ir à aula, e como era muito longe, eu comecei a ir também para irmos juntas. Frequentei a primeira série com cinco anos de idade, e eles achavam que eu tinha que progredir. Mas eu não aprendi a ler na primeira série, nem na segunda série; eu só aprendi a ler na terceira série. Isso foi quando minha família veio morar aqui, e uma professora conseguiu fazer com que eu aprendesse a ler. Por isso eu acredito

muito que quando o professor quer, ele consegue. A partir do momento que eu aprendi a ler, como eu gostava muito de gibi, era uma verdadeira paixão que eu tinha por gibi, e como tinha muito gibi na escola, eu lia muito. Até ocorreu uma história bem engraçada: um dia, a professora estava na sala explicando e eu lendo gibi; ela retirou o gibi de mim e até hoje não sei onde ele ficou [risos]. Ela até tentou me devolver, mas eu não quis mais o tal gibi e também não terminei aquela história.

Eu consegui superar, superei tudo totalmente, apesar de ter tido um pouco de dificuldade. Quando ingressei no ensino fundamental, na 5ª série da época, eu já tinha superado, consegui acompanhar, não reprovei, fiquei tranquila. Nessa época, lembra que havia o avanço progressivo? Por isso eu não reprovava; eu não aprendia a ler, mas não reprovava. Eu sempre gostei muito de matemática, então mesmo não sabendo ler e escrever, as contas eu sabia fazer. Mas, na verdade, eu não tinha pensado em ser professora, porque eu sempre quis ser costureira. E falava isso desde pequenininha. No entanto, eu fiz o ensino fundamental numa comunidade pequena, que era Dom José, onde eu morava. Meus pais tinham marcenaria, então, pela manhã eu estudava e, à tarde, os ajudava.

Quando terminei o ensino fundamental, *precisava ir para o ensino médio, mas não havia na cidade; era necessário ir para São Carlos, de ônibus. Estudava à noite, dormia lá e, no outro dia, voltava para casa com o ônibus das 6h30.* Quando eu estava na 2ª série, já tinha concluído, meu pai falou com o prefeito da cidade e conseguiu um emprego para mim, que era ministrar aula.

*Era numa escola multisseriada, com as quatro turmas, mas tudo bem. Muitas vezes sinto pena daqueles alunos, sério mesmo. Mas assim consegui, tanto que desses meus primeiros alunos, tem advogado; eles conseguiram aprender. Eu fiquei durante três anos lá; depois meu pai faleceu, foi no mês de novembro, praticamente abandonei nessa época, tinha que cuidar a empresa, parei de trabalhar como professora. Mas eu sentia falta.* Então, fiz o vestibular, passei em ciências na antiga Fundeste, em Chapecó. Ajudei a mãe até maio, quando surgiu uma oportunidade de trabalhar com ciências, que era minha faculdade, mas habilitava também para matemática, física, química e biologia para o ensino fundamental, de 5ª a 8ª.

*Trabalhei durante dois anos no Guatambu, com muita dificuldade: tinha que ir de ônibus para Guatambu, mas não dava tempo de pegar o ônibus do meio-dia e voltar, e o outro ônibus voltava no final da tarde. Algumas vezes eu ficava e trabalhava o dia inteiro, outras vezes deixava um aluno cuidando a estrada e, quando o ônibus aparecia, de longe, eu saía correndo. Naquele tempo dava para fazer isso, hoje já não seria mais possível. Foram, dois anos.* Depois surgiu uma vaga de matemática para trabalhar em Dom José.

Dom José era onde eu morava, no interior de Caxambu do Sul. Trabalhar lá ficou mais tranquilo, porque quando eu trabalhava em Guatambu, como trabalhava na escola durante a semana, eu conseguia fazer as entregas da empresa somente nas tardes que eu ficava em casa ou no fim de semana, assim poderia continuar ajudando a mãe, porque agora ela estava sozinha, já que o pai tinha falecido, mas ela tinha dois empregados.

\* \* \*

Para você fazer uma ideia do que recebia como professora, com o meu salário de vinte horas dava para pagar os dois empregados, por isso não deixei de trabalhar. *Na verdade, minha família estava com uma situação financeira bem complicada, e eu estudava. Fiz essa comparação para você ver o que dava para fazer com meu salário, mas, na verdade, com o dinheiro que eu ganhava eu pagava a faculdade.*

\* \* \*

*Nos fins de semana e nas férias eu ainda tinha que ir para a faculdade. Eram alguns fins de semana, não muitos, e nas férias. Quando chegava julho, por exemplo, eu largava tudo e me dedicava à faculdade.*

\* \* \*

*O alojamento na faculdade era a sala de aula. Levávamos mudança e ficávamos na sala de aula. Teve uma época em que eu fiquei na casa de amigos e, assim, me virava. Eu fiz a [licenciatura] curta. Passávamos muita dificuldade, porque lá não tinha restaurante, enjoei de comer cachorro-quente e x-salada, tanto que os meus filhos até hoje não ganham isso, lá em casa não entra nem cachorro-quente nem x-salada. Era isso que comia. Quando tinha dinheiro, comia cachorro-quente especial, que era um pão com duas salsichas. Mas também passou, não era só eu que tinha dificuldades, era todo mundo. Eu lecionava e a mãe tinha a empresa, e eu passava toda essa dificuldade, imagina os colegas. Mas isso tudo passou.*

\* \* \*

Terminei a faculdade e no mesmo ano em que me formei, teve concurso; fiz a inscrição ainda sem a documentação da faculdade. Como toda a turma não tinha documentação, fomos na UCRE. Lembra-se da UCRE? Lá uma funcionária disse que podíamos nos inscrever faltando documento, porque até a época da posse estaríamos formados. Fiz o concurso, passei, a sala inteira passou. Minha classificação foi a 27<sup>a</sup>, fui bem, pois estávamos com os conteúdos recentes na memória. Foi então que assumi as aulas de ciências. Eu poderia alterar a vaga que eu tinha naquela época, mas eu trabalhava de manhã em Dom José, com ciências, e, à tarde, em Águas [de Chapecó], com matemática. Eu fazia assim: de manhã, o horário do ônibus coincidia, minha mãe deixava a comida pronta, eu ia para casa, almoçava rapidamente e seguia para Águas, onde tinha que dormir e voltar no outro dia.

\* \* \*

Eu fiz o concurso em ciências e em matemática, passei só em ciências. Escolhi ciências, vinte horas em Dom José e no mesmo instante alterei para quarenta [horas]. Então, quando me efetivei, me efetivei vinte em ciências, eu não tinha passado em matemática, mas alterei para vinte em matemática. Naquela época podia. Trabalhei bastante tempo em Águas [de Chapecó] e Dom José. Depois, como estava muito complicado trabalhar em duas escolas e como surgiu essa vaga em Planalto Alegre, mudei de Dom José. Era bem pertinho, 10 Km, para trabalhar tinha que ir de moto.

Nesta época, a mãe vendeu a marcenaria, porque era um serviço muito pesado. Vim com quarenta horas, isso faz uns vinte e cinco anos aproximadamente. *Depois trabalhei uns quinze anos com sessenta horas semanais, até engravidar. Eu sempre dizia que trabalharia sessenta horas até ter meu primeiro filho. O Henrique nasceu em agosto e naquele ano ainda trabalhei sessenta horas, depois nunca mais. Já faz dezoito anos que eu não trabalho mais sessenta horas. Mas eu sempre trabalhei com carga cheia.*

\* \* \*

*Eu trabalhava sessenta horas, com aquele salário equivalente à licenciatura curta, e, um dia, quando eu estava na escola, ligaram para oferecer uma pós [graduação] em Minas Gerais. Eu não tinha nada a perder, não tinha filhos, então, eu e alguns colegas acertamos os valores*

*e fomos. O valor era tranquilo e eles organizaram um ônibus, fomos para Patrocínio, Minas Gerais.*

*Chegamos lá, o professor começou a passar aquelas contas no quadro, matemática superior. Eu não voltei porque era muito longe, caso contrário teria voltado no primeiro dia. Aquilo me deu um desespero: o ar era seco, me deu alergia; e tinha pimenta em tudo, eu não conseguia comer. Pedimos para o garçom da cantina não colocar pimenta no arroz para conseguirmos comer arroz e abacaxi. Esse era o nosso almoço e o nosso jantar.*

*Quanto à aula, aquilo lá era cálculo, eu nunca tinha visto cálculo na licenciatura curta, e o professor enchia o quadro. Você sabe, professor de matemática é maldoso, quando os alunos não entendem, ele enche o quadro. Eu não sabia nada, não sabia de onde vinha uma coisa, da onde vinha outra. Havia uns três professores universitários na sala, porque eles só precisavam do diploma. Depois que o professor saía, ficávamos mais tempo com esses colegas para explicarem o que era aquilo. Na primeira prova, tirei quatro e meio, imagina quatro e meio numa prova, precisava de sete, mas tudo bem, tinha que estudar. Os colegas explicavam e, na segunda já alcancei a média, não peguei exame, porque não tinha exames [risos].*

*Eram 23 dias, direto, e não tinha monografia. Acho que foi uma das primeiras pós [graduações] que teve e, portanto, não tinha nada disso. Voltamos de lá e quando fomos verificar, a pós não valia. Alguns foram para Palmas, outros foram na Uno [Unochapecó] pedir uma complementação. Eu fui seis meses para Palmas, mas não gostei, muito desorganizado, ninguém pegava exames, as aulas davam choque de horário, mas todo mundo respondia a chamada para todo mundo. Não gostei; voltei e fui fazer complementação na Uno. Mas na Uno eles queriam que fizéssemos física e matemática. Mesmo assim, era bem mais tranquilo, já tinha restaurante... isso era em 1995. Eu não tinha filhos, já tinha me estabelecido financeiramente, foi mais tranquilo, eu tinha mais segurança nos cálculos. Conseguia nota dez, porque tinha aprendido tudo na pós e na plena tinham quatro cálculos, a minha nota mais baixa em cálculo foi nove vírgula oito [risos].*

*Mesmo sendo tranquilo, ficávamos morando na Uno, eles nos cederam umas salas numa escola municipal pertinho dali. As aulas aconteciam nas férias e finais de semana. Nas férias, durante a semana, comíamos no restaurante, e, nos finais de semana, ia para o centro de Chapecó almoçar, era aquela alegria. Concluímos, conseguimos validar e, quando estava no final da faculdade, o Henrique nasceu, tanto que nem pude fazer formatura.*

\* \* \*

*Eu sempre gostei de fazer cursos. Eu gosto de estudar, você sempre aprende mais com os colegas que estão fazendo o curso do que com o próprio palestrante. A troca de informações e de experiências é bastante intensa nesses cursos, por isso se aprende bastante também. Essa foi minha formação acadêmica.*

\* \* \*

*Eu tive uma aluna na minha vida que não conseguiu aprender matemática, eu não me conformo até hoje. Mas ela não conseguia, ela reprovou uma ou duas vezes. Eu percebi que não adiantava, ela não ia aprender, tanto que ela terminou o ensino médio não sabendo matemática, aprendeu o básico, para “se virar”, mas não aprendeu como deveria aprender. Na verdade, ela não conseguia entender o processo. Foi minha aluna do 6º ano até o ensino médio e ela não sabia matemática. Hoje ela é bem tranquila, é casada, trabalha em casa, mas eu não me conformo com o fato dela não conseguir aprender, porque ela não tinha nenhum problema.*

Nós temos bastante alunos com problemas. Eu já tive um aluno surdo e não tinha intérprete, nem segunda professora para ajudar e, mesmo assim, eu consegui ajudá-lo a aprender matemática. Hoje ele já terminou a faculdade e aprendeu, mas aquela menina não.

\* \* \*

Sobre as escolas, *a primeira em que trabalhei era uma escola do interior, multisseriada, tinham as quatro séries, primeira, segunda, terceira e quarta. Essas escolas têm algumas vantagens, apesar de ter também desvantagens. Uma vez vi um aluno de primeira série fazendo as atividades da quarta, porque era tudo no mesmo quadro*, então os menores sempre aprendiam mais, saíam na vantagem. O aluno que era interessado, só lucrava, embora tenha quem pense que perde, mas não é assim não.

\* \* \*

*Então eu trabalhava, fazia ensino médio, pegava o ônibus, caminhava três quilômetros aproximadamente e chegava na escola, bem cedo, abria a escola, e os alunos já vinham. Iniciava a aula e em torno das nove horas fazia a merenda, porque era sozinha na escola, não tinha ajudante. Eu fazia a comida para os alunos, eles comiam e tinha que lavar a louça, ajeitar a cozinha, um espaço pequeníssimo, para, depois, voltar a dar aula. Quando terminava a aula, ia para casa a pé.*

*À tarde, ajudava em casa e, à noite, ia para a aula, de ônibus. Essa foi minha primeira escola.* Depois disso fiquei um tempo em casa, quando o pai morreu, e, depois, trabalhei dois anos em Guatambu. Alguns dias eu trabalhava pela manhã e à tarde, outros dias só de manhã. Tinha de ir de ônibus, mas de meio-dia não coincidia o horário e não tinha como ir a pé, porque dava uns trinta quilômetros de estrada de chão, bem difícil.

Às vezes eu dormia na casa de uma senhora, já de idade avançada, acabei ficando bem amiga da vizinha, não faz muito tempo que ela faleceu, eu fui ao enterro dela. Quando não coincidiam os horários, eu dormia lá.

Nesses dois anos no Guatambu eu trabalhava ciências, depois fui trabalhar na Linha Maidaner – interior de Águas de Chapecó, fiquei um ano lá, mas era muito longe, tinha que sair às dez horas para trabalhar e voltar à noite com o transporte que levava os alunos que iam para a aula à noite. Mas era bem tranquilo de trabalhar lá, os alunos eram calmos, tipicamente escola do interior, na qual os alunos são bem tranquilos.

Trabalhei também dois anos em Dom José e Águas; depois teve o concurso e me efetivei. Essa época foi tranquila, eu estava em casa. Posteriormente, vim para Planalto Alegre, para ter quarenta horas numa escola só. Ficou melhor ainda, porque ia pela manhã e voltava à tarde. Fiquei nesta escola até julho do ano passado, quando usufruí as licenças a que tinha direito e encaminhei a aposentadoria.

*Assumi a direção num período curto, mas nunca mais quero saber de direção, não gostei, porque quando você está em sala você resolve só os problemas da sala, e quando você está na direção tem que resolver os problemas da escola inteira.* E quando estava em sala de aula, só encaminhava os alunos para a secretaria [orientação] quando realmente não conseguia resolver, caso contrário resolvia tudo na sala mesmo. E a direção é um trabalho bem complicado, você só resolve problema de aluno. Mas, também você ajuda até a fazer laqueadura [risos].

Uma vez uma mulher – penso que ela já tinha uns dez filhos – e eu a questioneei se queria fazer laqueadura. Ela disse que já queria ter feito quando nasceu o outro filho, mas que não quiseram fazer. Liguei para o secretário da saúde e perguntei por que não queriam fazer laqueadura na mulher. Ele respondeu que ela já estava inscrita para fazer da outra vez, mas

esperou muito e engravidou de novo. Então, eu falei: “agora ela vai fazer”. Depois que nasceu o bebê, ela foi lá e fez.

Os pais procuravam muito a direção, se você quer, você consegue ajudar. Foi uma experiência única, que me fez pensar que todo mundo deveria passar pela direção para saber o que é uma escola. Eu aprendi uma coisa muito importante com a secretaria de educação de Planalto Alegre: é que você deve escutar sempre o que os alunos falam e não contar para ninguém, a não ser que seja de extrema necessidade. Foi o que eu aprendi, é o lugar que os alunos encontram para falar e não é em todas as salas que eles podem falar; então você tem que ouvir e não falar nada pra ninguém.

\* \* \*

Sobre a cultura da escola, *este foi um caso de superação, o caso mais difícil que nós pensávamos que não íamos conseguir foi o do Adam, que eu falei anteriormente, que era surdo e hiperativo. Mas nós fomos conseguindo, hoje ele está na faculdade e acompanha normalmente. Normal ele não é, porque é surdo, mas tem uma vida normal, tem emprego, é tranquilo.* Há algo que eu tenho o maior orgulho, que é quando meus alunos vão para as engenharias e não precisam desistir [em razão da matemática].

Apesar de os alunos falarem que eu sou muito “Caxias”, pois eu gosto de cobrar mesmo, se fosse para escolher de novo eu não sei, porque há muitas situações em que eu sou cobrada, mas tenho orgulho deles não precisarem desistir das engenharias. Porque eu sempre falo para meus alunos que eles devem escolher o curso que eles querem, que eles gostam.

Também houve alunos que me decepcionaram, que não foram adiante, que não quiseram estudar mais, que terminaram o ensino médio e não seguiram os estudos. Eu sempre recomendo, quando abre inscrições para o ENEM, para eles se inscreverem. Ou, então, quando abre tal curso de tal universidade. Incentivo o tempo todo, mas mesmo assim há aluno que não faz.

Mas se tem uma coisa que eu não faria de novo é ser tão exigente. Porque se você é muito exigente com os alunos, você é muito exigente com você também. Os alunos sofrem com você e uma coisa que eu sempre falei para eles – e que não é verdade – é que todo mundo aprende igual. E isso é mentira, cada um aprende do seu jeito, não são todos iguais, os alunos têm habilidades diferentes e aprendem de forma diferente. Mas quando o aluno tem vontade, ele aprende, é só querer.

*Há vários exemplos de alunos que conseguiram e de alunos que não conseguiram. Teve o caso de um aluno que quando eu exigia dele, ele sempre falava, desde a 6ª série: “eu não, meu único objetivo na vida é crescer, trabalhar, comprar um revólver e matar o cara que matou o meu pai”. Eu falei para ele: “se esse é o teu objetivo, então estude, mas estude, faz uma faculdade que, pelo menos, terá direito a uma cela especial”. [risos]. Hoje ele continua no mesmo ritmo, está preso e não conseguiu cela especial [risos]. Coitadinho ele deve lembrar-se da cela especial. Mas ele não precisava ter feito isso. Meu objetivo era que estudando, ele amadurecesse e esquecesse a ideia de se vingar do assassino do pai, mas não teve jeito.*

Outro caso: nesta última escola que trabalhei, havia salas-ambiente e, se um aluno não estava com vontade de estudar, eu colocava sentado no banquinho do lado da minha sala, para ele pensar nas suas atitudes, deixava uns três minutinhos, quatro, organizava a sala e ia conversar com ele. Essa era a minha metodologia e não tinha muito problema de indisciplina, mas eu conversava com eles, e resolvia ali, sem mandar para direção. E a direção não interferia, porque sabia que eu resolvia. Depois o aluno voltava para sala, eu nunca deixei aluno para fora, sempre conversava e eles voltavam, sabendo o que tinham feito de errado.

\* \* \*

Sobre as dificuldades de ensino, *eu penso que as maiores dificuldades encontram-se no fato de o aluno não querer aprender. A grande diferença da escola pública para a escola particular: na escola pública você tem que aceitar todos, tem muito aluno lá dentro que não quer estar lá, queria estar fora, isso sempre foi assim.* E eu, sinceramente, aprendi uma coisa com eles: um aluno pode estar “fora”, indo de um lado para outro, fazendo bagunça, ou quieto na sala, mas no momento que ele quer, ele lembra daquilo que foi falado. Não pense que o aluno não sabe o que está se passando, ele sabe sim. Por isso você não pode tirar o aluno da sala.

Outra coisa que eu sempre fiz e dou muito valor é o tema de casa, o tema é muito importante, porque é o momento em que o aluno senta sozinho. Tem muito aluno que não faz tema? Tem. Minha última técnica – essa foi o fim – é estragar o cabelo da “piazada” que não fez o tema [risos]. Porque assim todo mundo via que ele não tinha feito o tema. Eu sempre fui muito de tocar nos alunos, teve uma época que a gente não podia encostar neles, por causa de um problema com um professor, mas eu sempre fui muito de chegar perto, tocar, conversar e nunca tive problemas.

A questão de comportamento dificultou um pouco, mas como eu era a mais de idade da escola eles sempre me respeitavam, eu não tinha dificuldades com isso, eu acho que era pelo tempo de trabalho, mas eu sempre tive mais contato. *Tive alunos com problemas sérios de comportamento, mas, em geral, acredito que seja questão do professor saber “dominar” a turma.*

Outra coisa: o aluno não pode ficar com tempo ocioso na sala, o problema todo de comportamento começa com o tempo livre que o aluno tem na sala. Se está com tempo livre, está incomodando.

\* \* \*

Bem, com relação ao suporte pedagógico, *na primeira escola eu trabalhava sozinha, totalmente. Quando eu fui para a segunda escola, tinha direção, secretária, mas o professor sentava sozinho, trabalhava, tanto que eu não tinha nem terminado a faculdade e a gente tinha que se virar.* Em Dom José, também sem suporte pedagógico. Em Águas, ficava mais na secretaria.

Sempre trabalhei aquilo que via nos cursos, porque aprendia aquilo que tinha que trabalhar. No Planalto Alegre teve um ano ou dois que teve apoio pedagógico, mas também não teve mais. Como eu sempre estava acostumada a trabalhar sozinha, aceitava o apoio delas, que foi muito bom, mas sempre me “virava” sozinha. Nesse sentido, é interessante a autonomia do professor. Na verdade, na sala de aula o professor faz exatamente o que quer. Isso não deveria ser bem assim, precisaria uma mudança.

Por exemplo, se quiser entrar numa sala de aula e resolver assistir a um filme, TV do começo ao fim da aula, é possível. Porque não existe uma fiscalização. Não existe nada. E para os alunos, quanto mais aulas o professor “matar”, mais eles gostam. Pode verificar nas escolas, quanto mais o professor “mata” aula, mais eles gostam dessas aulas, mais o consideram bom. Essa é uma cultura. E eu acho que esse é um erro, um aspecto a ser pensado. Não se trata de simplesmente fiscalizar o professor.

Mas, lembrando quando eu comecei a trabalhar, lá em 1900 e antigamente, faz muito tempo, nós tínhamos que escrever tudo o que nós fazíamos. Havia um caderno no qual se registrava tudo, mas também ninguém fiscalizava se nós escrevíamos tudo. O resultado, no entanto, aparecia. O resultado no final do ano vai aparecer, porque é diferente, por exemplo, você não vai alterar nada, só vai fazer ressaltar.

Quanto ao apoio pedagógico, não sei o quanto funciona, nem até onde deve ir. *Teve uma época que a gente teve que trabalhar com os projetos, aquilo era muito desgastante para mim [risos], porque eu tinha que dar conta do conteúdo dos alunos, por exemplo, em matemática um é pré-requisito do outro. Se você trabalha até certo conteúdo, no ano seguinte tem que continuar a partir dele; se não trabalhou até onde deveria, como vai avançar? E vinham com aqueles projetos, por favor! Há conteúdos que não tem como vincular ao projeto.*

Ainda bem que os projetos não deram certo e pararam com essa metodologia. Hoje faz um projeto apenas e se trabalham alguns conteúdos. Melhorou muito nesse sentido, pelo menos na nossa escola. Todo ano nós temos um projeto e aí colocamos algumas atividades, aquelas que se consegue colocar no projeto. Por exemplo, se trabalhamos sustentabilidade, tem algumas coisas que não conseguimos trabalhar, mas agora não é obrigado a colocar todos os conteúdos, por isso funciona. Achei muito bom, ainda bem que entenderam isso, que você coloca no projeto aquilo que cabe, e o resto você pode trabalhar normal.

Uma decepção muito grande que eu tenho é que nunca consegui medalha de ouro nas olimpíadas. O 4º lugar nós já conseguimos várias vezes, mas medalha não. A olimpíada para mim, é uma coisa muito boa, mas eu queria ter ganhado medalha [risos]. Eu falava para os alunos: “eu quero que vocês ganhem medalha...” [risos]. Eles não trouxeram medalha, mas menção honrosa eles ganharam várias. Aliás, nós nunca ficamos sem menção honrosa, nem um ano. A última escola que eu trabalhei tinha 260 alunos de 5ª a 8ª série e ensino médio.

\* \* \*

Bom, esse foi o meu trabalho, na verdade você nunca consegue contemplar 100%, essa é a minha frustração, porque eu acredito que deveríamos atingir mais. Outra coisa que eu fico triste é que a matemática é vista como “o bicho de sete cabeças”, como “o bicho-papão”, sempre. E eu fico muito feliz também pelos meus filhos, que eram preocupação minha, porque quando você exige demais dos outros, geralmente você falha em casa. E, graças a Deus, tive muita sorte, eu agradeço muito a Deus por isso. Os dois são bons, e bons em matemática. Eu nunca fui professora deles, mas se criaram independentes. Esse foi um medo que eu consegui superar, o medo de que os meus filhos não aprendessem matemática.

#### **5.1.4 Janice Maria Brun Camillo**

Entrevistei a professora Janice Maria Brun Camillo no dia vinte e oito de janeiro de dois mil e dezesseis, em sua casa, no bairro Santa Maria, na cidade de Chapecó. A professora Janice foi muito receptiva, conversamos por um longo tempo antes e depois da entrevista.

A professora Janice, assim como as demais depoentes, auxiliou muito neste processo. Ela possuía muitas lembranças impressas e materiais que cuidadosamente guardou, lembranças de sua trajetória de educadora, as quais socializou comigo. A seguir, pudemos contemplar várias dessas lembranças, que foram citadas durante sua entrevista, momentos marcantes, como sua formatura no ensino fundamental, formatura de magistério, formatura em ciências contábeis, a primeira turma na qual foi professora e lugares dos quais a depoente se emociona em lembrar.



A fotografia a seguir, datada de 1965, retrata a formatura de ensino fundamental da professora Janice, com doze anos à época.

Fotografia 3 – Formatura Ensino Fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo

Como narrativa da professora Janice, fizeram parte de sua formação após o ensino fundamental, a formação no magistério (fotografia 3) e formação técnica em ciências contábeis (fotografia 4).

Fotografia 4 – Formatura Magistério



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo

Na fotografia a seguir, o registro da formatura do curso técnico em ciências contábeis, cursado concomitantemente ao curso de magistério, pela professora Janice.

Fotografia 5 – Formatura no curso Técnico em Ciências Contábeis



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo

Nas duas fotos a seguir, o registro é das primeiras turmas nas quais a professora Janice ministrou aula, datadas de 1974 e 1975, no interior do município de Concórdia-SC. As fotos são de duas turmas de séries multisseriadas. A professora Janice descreve com muito carinho, durante a entrevista, estas duas turmas.

Fotografia 6 – Turma multisseriada datada de 1974



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo

Fotografia 7 – Turma datada de 1975



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo

Apresentamos, a seguir, a entrevista textualizada da professora Janice.

Bom, meu nome é Janice Maria Brun Camillo, eu sou natural de Ouro, ali perto de Capinzal. Sou do interior de Ouro. Eu nasci no interior de Ouro, numa vila bem pequenininha, chamada Carmelinda. Com dez ou onze anos eu fui para Lacerdópolis, porque o meu tio não tinha filhos (a tia não pode ter filhos, depois ela adotou um). Quando ele foi para lá, a minha mãe morava com os sogros e duas cunhadas, e a mãe tinha três filhos. A tia pediu se ela deixava eu ir para Lacerdópolis fazer companhia para ela, que era diretora de uma escola lá. Eu lembro que eu estava na 4ª série primária quando eu fui. E ela ainda deu a desculpa de que eu ia ficar mais forte para depois ir para o ginásio, que tinha que fazer aquele exame pré-ginásial, tinha que fazer um exame para entrar na 5ª série. Mas eu acho que ela quis ficar comigo mais um ano, então eu repeti a 4ª série, porque não tinha outra série lá.

No ano seguinte minha mãe não quis, pois percebeu que ia me atrasar. E eu fui fazer aquele exame de todas as disciplinas. Eu me lembro até que no primeiro dia a mãe foi lá em Lacerdópolis, porque a mãe morava e trabalhava, era professora também lá no interior, lá em Carmelinda, mas foi lá em Lacerdópolis porque ela ficou sabendo que tinha esse exame, e ela queria que eu estudasse naquele colégio, no Mater Dolorum, em Capinzal. Por isso foi me buscar, e a primeira provinha, de português, linguagem na época, tinha sido feita de manhã. Ela foi para se informar, mas a irmã [freira] disse que não dava para fazer, porque a primeira provinha já tinha perdido. Minha mãe explicou que eu já tinha repetido a 4ª série e que não poderia perder mais um ano.

Como meus pais eram conhecidos lá, tinham “um certo conceito”, a irmã concordou. Eu estava em Lacerdópolis, mas minha mãe disse que tinha condições de ir me buscar, porque meus pais tinham caminhão. E foram lá, me buscar e eu fiz naquele dia mesmo, à tarde, a prova de linguagem, depois eu fiz as outras: matemática, estudos sociais e não me lembro o nome da outra, eu sei que eram quatro dias de provas. Eu acho que a outra era educação religiosa, mas não me lembro, faz tanto tempo [risos]. Faz cinquenta anos. Eu tenho 62 anos agora. Eu passei nesse exame e fiquei estudando em Capinzal. Mas, daí com dificuldade, porque os meus pais eram do interior.

Comecei a trabalhar como ajudante da empregada do prefeito de Ouro. Eu ajudava a varrer e lavar as calçadas, varrer o pomar, ajudava a tratar os passarinhos. Eu fiquei um ano lá, depois não sei, acho que o prefeito era alcoólatra, e quando saía da prefeitura ele ia para o bar, e eles devem ter pensado que essa menina vai começar a falar. Deram uma desculpa que iam arrumar a casa e que não ia ter mais lugar para eu ficar lá. Não me deram mais lugar. Então a mãe arranjou – imagina, Lidiane, o que era na época – na casa de uma senhora que trabalhava de manhã no posto de saúde e eu ficava com a Édina, de sete anos, a Nádia, de cinco, e o Renato, de três aninhos. Eu, uma menina de onze para doze anos, ficava com essas três crianças.

Escuta o que eu tinha que fazer: ensaboar a roupa, cuidar do fogo quando ela colocava feijão, aipim ou alguma coisa para cozinhar. Eles tinham um fogão a gás, mas na época era muito caro e a lenha era barata, então eu tinha que cuidar do fogo e que o feijão não queimasse. Eu limpava a casa, não era muito grande, tinha dois quartos (eu dormia com as duas meninas), sala, cozinha, a areazinha, não era muito grande, mas eu tinha que limpar a casa, eu tinha que estudar e ajudar nos temas da Édina, porque ela já estava na aula. Tudo isso, uma menina de onze para doze anos. E agora, o que fazem as meninas? Olha a responsabilidade. Eu sei que eu fiquei dois anos lá na dona Ortência.

Depois meu irmão mais novo também foi lá para estudar, mas ele não se acostumou com o lugar que ele parava. Ele estudava à tarde e, pela manhã, em vez de ficar lá no lugar em que ele estava morando, ele ia onde eu ficava. Ele chegava sem tomar café, ele vinha chorando, e eu tinha que dar comida e consolá-lo. Um dia eu disse para mãe: “Mãe, eu vou perder o lugar, porque o Vildo vem aqui, ele fica chorando, eu tenho que consolá-lo, vem sem tomar café, e a dona Ortência é pobre”.

A mãe ajudava a levar as coisas, eu não ganhava nada, Lidiane. A mãe levava pão feito em casa, leite, todos os produtos coloniais que você deve conhecer. Eu fazia tudo isso e não ganhava nada, era para comer e ter onde morar. Depois que eu expliquei o que estava acontecendo para a mãe, ela arranjou uma peça grande, na casa de uma tia que também morava lá; a mãe alugou e montou uma espécie de republicazinha para nós. Ficávamos os dois juntos. Era muito bom, porque meu pai tinha caminhão e ele passava sempre na frente, a mãe mandava as roupas limpas, mandava feijão cozido, aipim cozido, pão feito. Foi tudo beleza, e o meu irmão terminou todo o ginásio. Ficamos mais uns quatro anos até terminar o segundo grau.

Daí no segundo grau eu fiz magistério. Eu estudava numa escola só de meninas, porque era colégio de freiras, então não podiam estudar gurus lá em cima. O Padre Anchieta [colégio] era só para rapazes e tinha contabilidade à noite. Quando eu tinha terminado o primeiro ano do magistério (que safadinhas éramos!), nos juntamos em quatro amigas e resolvemos fazer

contabilidade lá, porque havia os meninos para namorar [risos]. Fomos. Nós tínhamos feito a primeira série do magistério, nada a ver com contabilidade, fizemos um teste e nós quatro passamos, então eu comecei na segunda série de contabilidade. Pela manhã fazia magistério e, à noite, contabilidade. E, assim, dava para namorar [risos]. Assim eu terminei o segundo grau com duas formações, magistério e contabilidade.

E ainda, no último ano, pela manhã eu fazia magistério, à noite, contabilidade, e, à tarde dividia uma turminha com uma freira que assumiu a coordenação da escola. Eu ensinava matemática, ciências e desenho, e ela, português, estudos sociais e religião. Mas era só um acerto entre nós, porque ela tinha outras atribuições lá no convento e era coordenadora das internas também, havia umas trinta internas aproximadamente. Era muita coisa para ela, além da parte religiosa, ela estudava, ainda lecionava à tarde e coordenava as internas, por isso eu resolvi ajudar. Então, meu nome não constava no diário. Haja “pique”, mas naquela época era jovem, daí era tranquilo.

Terminei o Ensino Médio lá em Capinzal. Essa minha tia, esposa do meu o tio que era alcoólatra e dentista, saiu de Lacerdópolis e foi para Concórdia, onde assumiu a direção também. E ela me convidou: “Nice, vem para cá, que eu lhe dou uma turma no meu colégio”. Mas naquele ano, no final de 1973 e começo de 1974, teve concurso, eu fiz e passei, mas não consegui ali, porque era por classificação a escolha de vagas. Eu consegui lá no interior de Concórdia, na Linha Canavese. Trabalhei no interior de Concórdia (SC), por dois anos, 1974 e 1975, como professora primária, das quatro séries, numa escola com quatro séries juntas, vinte e três alunos no total, na colônia [interior]. Mas era bom. Eu preferia, Lidiane. Só para exemplificar, se me perguntassem: você quer uma turma aqui no Luiza (escola) ou lá, eu preferia lá. Porque em 1974, as crianças eram diferentes, eram lá do interior, então respeitavam mais.

*Eu pegava o ônibus às seis da manhã, quando era 6h30, 6h35 eu estava na escola, não tinha outra maneira, não tinha como ir a pé, meia hora de ônibus dava um bom trecho. Aí eu levantava às cinco da manhã, saía da casa da tia, que morava perto do cemitério, ia até a rodoviária, era um trecho bem grande.*

No começo, na época de verão, era claro, mas quando começou o inverno, era uma escuridão, não tinha luz naquela comunidade. *A escolinha era velha. Quando cheguei à comunidade pela primeira vez, fui na primeira casa, eu não fui à escola, porque pensei que estivesse fechada. Cheguei à casa do primeiro morador, na frente da escola, me apresentei, disse que tinha ido conhecer a escola, conhecer a comunidade. Perguntei se estavam com a chave, ou se estava com o presidente da escola, ou com quem estaria. Ele respondeu que estava com a chave, mas que não adiantava, porque a escola era tão velha que não precisava mais de chaves. Ele disse que apodreceu a fechadura e que tinha só um buraco no lugar da fechadura, que não adiantava chave, e a escola estava com a porta apenas encostada.* Era isso mesmo.

A escola ficava num morrinho e tinha uma escadinha de quatro degraus, mas tinha só o primeiro e o terceiro, o segundo e o quarto não existiam mais. Então, quando fui para conhecer a escola, Lidiane, eu tive que pular no terceiro degrau, e não era degrauzinho, e do terceiro eu tive que pular no assoalho da escola. *No dia que ventava forte, as crianças saíam e corriam para o pavilhão da comunidade, que era aberto, mas tinha uma cozinha, uma copa fechada, onde eles se escondiam. Porque se dava vento a escola balançava. Não tinha nada, nada, nada de estrutura.* Mas era uma delícia (coisa mais querida).

*E eu coloquei assim os vinte e três alunos: a fila da primeira série, a fila da segunda série, a fila da terceira e a fila da quarta. Eu dava umas atividades, por exemplo, umas operações ou uma leitura para os da quarta, e começava na primeira; aí os da quarta terminavam e iam ajudar os pequeninhos lá no fundo. Eles terminavam as atividades e levantavam a mãozinha: “Professora, posso ajudar meu irmãozinho, quem não tinha irmãozinho dizia “posso ajudar o fulano? Posso ir ajudar?”. Era assim, terminavam a atividade deles e iam ajudar os outros. E a mesma coisa quando eu estava explicando alguma coisa, eles colaboravam. Lidiane, que coisa mais querida, que coisa mais linda! Lamento não ter filmadora naquela época, porque não tinha mesmo. Eu até tenho algumas fotos, acho que tenho uma foto da turminha lá. Eu posso mostrar para você registrar.*

No outro ano, a tia disse que era muito sacrifício. E tem mais um detalhe: eu terminava a aula no período das quatro horas [Das 7h30 às 11h30], e o ônibus passava de volta para Concórdia às 13h15 da tarde, levava mais trinta e cinco ou quarenta minutos, e eu chegava 14h, 14h15, sem comer, tinha tomado café às cinco da manhã, levava algum lanche ou as crianças, que eram tão queridas, levavam batata, bolo, cuca para mim. “Professora, a mãe mandou essa cuca para a senhora, a mãe mandou essa abóbora, a mãe mandou essas bergamotas”. Coisa mais querida! Eu chego a me arrepiar, Lidiane, de me lembrar daquela época. Se eu não levava alguma coisa, eu comia porque elas mandavam uma sacolinha de batata já assada no forno, por exemplo, prontinha para comer, coisa mais querida.

Eu acho que era um meio de reconhecer o meu esforço. Era uma comunidade assim, muito querida, fazia reunião, mas nem precisava. Eles diziam que não precisava fazer, mas eu era cobrada, fazia porque tinha que fazer, mas não tinha problema nenhum com as crianças.

\*\*\*

Bom, a tia disse que era muito sacrifício, quando teve uma vaga na escola dela, em 1975, eu passei a trabalhar no Vidal Ramos, pela manhã, e, à tarde, assumi outra turma em Planalto, mas era uma turma [séries] apenas. Trabalhava pela manhã, ia para casa almoçar, pegava o ônibus de novo e ia para Planalto. Depois voltava para Concórdia, o ônibus passava lá por volta de 18h, 18h30. Lá tinha mais condições de pegar carona, então, às vezes, como éramos duas professoras, pegávamos carona, chegava às 19h, 19h30. Lá naquela escolinha onde eu trabalhei em 1974, havia uma professora que trabalhava em Jacutinga e também morava por perto, e, às vezes, ela conseguia uma carona, mas já perguntava se tinha lugar para duas, “porque tem a minha colega ali na frente, daí se tiver lugar para duas eu pego, senão eu espero o ônibus”, ela dizia. Então, às vezes nós conseguíamos carona, mas era difícil, imagina quantos carros havia na época, lá no interior, então na maioria das vezes era de ônibus.

Depois disso eu me irritei [risos], porque, como *a tia não queria que parecesse que ela estava me protegendo, todas as cobranças no Vidal Ramos, era tudo primeiro comigo. Por exemplo, ela tinha que fiscalizar o diário de classe, se tinha sido feita diariamente a preparação das aulas; ela não avisava, chegava de surpresa e de quem pegava o diário primeiro? Para não dizerem que ela estava protegendo a sobrinha, sempre era o meu. Qualquer coisa era a sobrinha que tinha que fazer, as maiores incumbências era sempre eu. Cansei. E também porque eu me desentendi com a tia, e resolvi, então, que não queria mais.*

\*\*\*

Como eu não tinha experiência em outra coisa, se eu fosse para Florianópolis (que tinha cursinho que eu queria fazer para a faculdade), lá era basicamente turismo e funcionalismo público, não tinha muito emprego naquela época, em 1976. Foi por isso que optei por Curitiba e Ponta Grossa. Fui para Curitiba na “cara” e “na coragem”. Saí de Concórdia, praticamente uma colonzinha, com 23 anos, em 1976. Uma sobrinha da minha mãe tinha uns filhos, um já era engenheiro e outro estava fazendo a faculdade de engenharia, e, conversando com a prima, ela disse que eles – o Rui e o Nei – gostavam de mim. Eu sempre tive a fama de CDF, de estudiosa, de inteligente, mas não era. Daí eles pensaram que poderiam me ensinar a fazer a planta de casa, porque eu gostava de matemática.

Mas precisava ter um lugar para morar, e a minha mãe arranjou com uma senhora lá de Ouro, que os filhos estavam estudando, um fazendo já faculdade, a menina fazendo o segundo grau, porque tinham posses. Os primos de Curitiba também, a mesma coisa, um fazendo já faculdade, a menina fazendo o segundo grau. Daí a mãe arranjou que eu fosse lá para fazer a comida para eles. Por exemplo, pela manhã podia fazer a comida, limpar a cozinha e, à tarde, eu poderia ir trabalhar com os primos, e, à noite, eu ia estudar.

Só que quando eu fui lá, Lidiane, não era essa a mulher de Ouro que estava lá, era a mãe dos outros, de Curitiba, e ela queria uma empregada direto. Ela dizia assim: “Você vai à feira todos os dias, porque os meus filhos querem as coisas frescas, você vai à padaria todos os dias, você limpa todos os azulejos uma vez por semana (a cozinha era de cima até embaixo toda de azulejo), porque o apartamento é nosso e não queremos que encarda. As meninas vão varrer o quarto delas, mas vão deixar a sujeira ali fora do quarto, daí o corredor, a sala de visita, a sala de jantar, a lavanderia, a área de serviço você limpa”. Eles queriam uma empregada, e eu ia dar conta quando? Ia trabalhar quando? Eu tinha uma poupança, porque eu trabalhei os dois anos em Concórdia, mas logo o dinheiro acabaria.

Daí eu fui procurar um primo meu, o Clóvis, que morava lá em Curitiba, e pedi, pelo amor de Deus, que ele me ajudasse a arranjar um lugar, expliquei a situação, que eu já estava inscrita para fazer cursinho. Ele indicou uma pensão, me levou até lá. Depois eu fui à procura de emprego, mas como eu não tinha experiência, era difícil. Um mês eu trabalhei numa autoescola. Mas eles pagavam o salário mínimo, acho que eram quinhentos cruzeiros na época, se eu não me engano. Sei que eram quinhentos e o cursinho quatrocentos e noventa e cinco. Tinha minha reservinha da poupança e fui em busca de outro emprego.

Aí, fui numa loja que precisavam de alguém para a contabilidade. Falei abertamente sobre minha situação, e aí o responsável disse assim: “Janice, mas aqui no escritório, como contadora, você vai ganhar um salário mínimo”. Ele franziu a testa, disse para eu esperar, pegou o telefone e falou com a Eliane, dos Recursos Humanos. Ela disse que era para subirmos no setor. Ele pediu para que ela me ajudasse, porque percebeu que eu tinha boa vontade e que estava precisando. Eu me arrepio quando conto essa história. Dá vontade até de chorar.

Eu estava sentada e a Eliane estava do lado, e ela já me abraçou, dizendo que sim, que iria ver um trabalho. Eu fui trabalhar numa loja de confecções masculinas e femininas, mas os homens atendiam no masculino e as mulheres no feminino. Tinha sido mandada embora uma das funcionárias, e eles estavam procurando uma vendedora, para confecções e calçados. E era uma loja de rico, de produtos só de primeira linha e eles faziam muita liquidação. Eu entrei lá em maio e em junho tinha a liquidação. No primeiro mês, eu já recebi mil e oitocentos cruzeiros e não sei o quê, naquele mês por causa da liquidação.

Quando foi em setembro tinha liquidação de inverno, eles confeccionavam as jaquetas e os coletes de couro. Se as comissões não atingissem um valor mínimo, pagavam o normativo; se atingisse, ganhava a comissão. Eu sei que eu trabalhei lá no Frischmanns até novembro. No final de novembro eu me dei conta que não estava conseguindo estudar, porque eu trabalhava o dia inteiro e saía da loja direto para o cursinho. Quando chegava em casa eram onze e pouco da noite, eu não tinha nem jantado. Sabia que precisava estudar se eu quisesse passar no vestibular. Pedi demissão e estudei de dezembro até o vestibular.

Eu queria fazer farmácia e bioquímica, e meu tio tinha passado em Ponta Grossa, em odonto [odontologia]. Então, pensei que se meu tio, que tinha feito só contabilidade, passou, então deve ser mais fácil em Ponta Grossa. Aí fui para Ponta Grossa para fazer o vestibular. Mais tarde eu descobri que foi um “arranjo”, porque ele era alcoólatra e o irmão dele, que era padre, ajeitou para ver se ele deixava da bebida. E eu acreditando que ele tinha sido inteligente, e se passou, só com contabilidade, depois de anos sem estudar eu também passaria. Fui lá, mas eu não passei em farmácia, mas em segunda opção passei em matemática, e em 1977 comecei minha faculdade.

Estudei de 1977 até 1980, eu deveria me formar em 1980 (77, 78, 79, 80), mas tinha mais aquele meio ano por causa da especialização, então me formei em julho de 1981. Me formei em licenciatura em matemática. E naquela época, para fazer matemática, eu tinha que fazer ciências, três anos de ciências e um ano e meio de especialização em matemática. Se eu ficasse só com os três anos, eu era professora de ciências até a oitava série. Como eu fiz mais um ano e meio, era habilitada em matemática para o primeiro e segundo grau também.

\*\*\*

Bom, aí eu comecei a me matricular em mais matérias de farmácia e bioquímica, nos cursos de odonto e bioquímica. Mas chegou um certo ponto que eu eliminei vinte e seis matérias de farmácia e bioquímica, e eles trancaram, porque eu ia concluir o curso sem ter passado no vestibular. E naquela época, por que eu não passei no vestibular? Eu fiz um segundo vestibular e não passei, porque era só de ano em ano. Isso foi em 1977, em 1978 eu fiz e em 1979 meu noivo foi para lá e nos casamos. Logo eu engravidei e não fiz mais vestibular. Decidi fazer matemática, pensando em depois de terminar fazer vestibular para farmácia e bioquímica. Mas concluí só a matemática.

Se naquela época tivesse só farmácia, eu teria concluído, mas era farmácia e bioquímica. Eu fiz cinco químicas, Lidiane, eu fiz cinco, seis biológicas, anatomia fiz três ou quatro, não tenho certeza. No meu histórico consta tudo isso. Eu poderia optar por dois diplomas ou um diploma. Considerei que cada vez que tivesse que apresentar teria que fazer cópia de dois, então quis um diploma só. Mas constam todas aquelas disciplinas de farmácia, bioquímica um, dois, três, quatro, anatomia um, dois, três, quatro. Só depois eu aproveitei um pouco disso, quando fomos para Joaçaba. Em setembro de 1981, o Ademir, meu falecido marido, conseguiu um emprego em Joaçaba - SC, aí nos mudamos de Ponta Grossa para Joaçaba, onde ficamos de setembro de 1981 a setembro de 1984.

E como ele trabalhava aqui em Santa Catarina, conseguiu uma substituição para mim em Joaçaba. Eu lecionava biologia e foi quando aproveitei, mas foram só os três meses da substituição, enquanto a professora estava em licença-maternidade. Trabalhei em Joaçaba de setembro de 1981 a setembro de 1984, primeiro com a substituição e depois com matemática do primeiro grau, de quinta a oitava série.



Como a firma em que meu marido trabalhava era uma multinacional, e como ele fazia praticamente de Campos Novos até a fronteira (Argentina), eles achavam que era muito distante morarmos em Joaçaba e pediram para nos mudarmos. Sugeriram Xanxerê ou Chapecó, e nós dois gostávamos de Chapecó, porque eu já tinha vindo para cá fazer aqueles exames quando eu passei no concurso, naquela época eu já tinha gostado da cidade, porque tinha médicos, tinha mais estrutura e ele, que viajava, também gostava da cidade e, portanto, optamos por Chapecó.

Alugamos essa casa aqui. Logo depois, quando viemos de mudança, para receber a chave, disseram que a casa estava à venda. O Ademir se interessou, fechou negócio e compramos a casa. E até hoje eu estou aqui, desde setembro de 1984 até hoje eu estou nesta casa aqui, e adoro Chapecó. Vim para cá em 1984, fiz concurso, passei, só que quando fui escolher a escola, consegui lá no Valesca Parizzoto (escola), lá perto da Sadia (empresa frigorífica). Era ciências, pela manhã, e só vinte horas. Eu pedi uma remoção para o Luíza (escola), que é aqui pertinho, onde trabalhei dois ou três anos com ciências, e depois, como a professora de matemática era de Araranguá, quando ela foi embora, assumi matemática. Continuei no Luíza desde 1986 até me aposentar, em 2006.

Eu me lembro de que quando eu cheguei, a Denise, a professora de matemática, ainda estava aqui, e depois que ela foi embora eu fiquei só com matemática. Digamos que fiquei dezoito anos só ministrando matemática. Eu até trabalhei no segundo grau meio ano, mas não gostei. Eu gostava mesmo era de quinta a oitava, eu gostava dos pequenos, os adorava. Gostava porque eram mais carinhosos, se achegavam mais, eram mais próximos, e no segundo grau já eram mais adolescentes, então eles estavam mais distanciados. E eu gostava da proximidade, daquele “chamego” que eles tinham, por isso optei e fiquei sempre com turmas de quinta a oitava.

Também me ofereceram a direção várias vezes, mas não quis, não gostava, não tenho perfil para gestão. Fiquei o tempo todo – todos os anos – em sala de aula. E eu trabalhei vinte e seis anos, porque minha aposentadoria começou a demorar. Era agosto, e eu poderia me ausentar para me aposentar, mas pensei: “como vou largar as crianças em agosto?” E também tinha outro incentivo: a cada ano que ficasse a mais tinha cinco por cento de aumento e como nosso salário era e é miserável, então, como eu já me preocupava em deixar os alunos em agosto, novembro estava próximo. E esperei. Geralmente eu trabalhava quarenta horas semanais, desde que deu para fazer isso, sempre quarenta horas [fechadas].

\*\*\*

O Luíza Santin (escola) na época tinha em torno de oitocentos, novecentos alunos. Eram três primeiras séries do segundo grau, duas ou três quintas e sextas séries, depois ia diminuindo, duas sétimas e duas oitavas, em cada período, em cada turno. Havia muitos alunos ali no Luíza. E eu gostei, adorei trabalhar ali. Quando eu comecei, o nome da escola era Motta Pires e não Luíza Santin. Era José Motta Pires. Depois nós trocamos o nome, porque o Motta Pires foi o primeiro professor, quando tinha aquela escolinha bem pequena com duas salinhas, uma casinha de madeira. Como ele foi o primeiro professor da escola, deram o nome Motta Pires. Depois nós analisamos que a Luíza Santin foi uma professora que ficava depois da aula, ela tinha a chave da sala dela, tinha a chave do portão e, se tivesse uma criança que não acompanhava as aulas, ela ficava ajudando-a, depois do período, a recuperar nos conteúdos. Geralmente ela dava aula para as segundas séries.

Muitas vezes eles não vinham alfabetizados então ela alfabetizava depois, ela ficava das 17h15 até as 18h com a criança. E como ela também era coordenadora da catequese, era muito envolvida com a sociedade; era solteira, então ela se preocupava em ajudar os outros. E por isso nós trocamos o nome de Motta Pires para Luíza Santin. Na época dizíamos que não era a escola Motta Pires, era a família Motta Pires.

Quando eu entrei ali, tinha a Lenita Balbinot como diretora, ela era como uma mãe. Fazíamos festinhas de confraternização, era uma delícia, muito bom trabalhar lá. Era aquela escola que pegava junto quando era para pegar junto: vamos lá arrumar o jardim? Vamos arrumar o jardim. Nós íamos lá no sábado para arrumar o jardim, a sociedade vinha junto, os pais dos alunos vinham também. *Depois começou aquela história de indicação pelo governo, aí tudo mudou. A dona Lenita até foi convidada para continuar como diretora, mas ela já estava passando da época de se aposentar, então ela disse: “não, se é para rezer ‘a cartilha’ deles, mas de jeito nenhum, se é para fazer o que eles vão mandar, não”.* Aí começou aquele troca-troca que você deve conhecer bem.

Mas era uma escola muito boa, eu gostava muito, o respeito, a educação, uma escola que sempre se preocupou. Por exemplo, *fazíamos a festa junina para arrumar isso, arrumar aquilo*, agora parece que tem até climatizador. A filha da cuidadora da mãe estudava ali (eu consegui uma vaga para ela) e, pelo que ela falou, parece que em algumas salas tinha climatizador. *Nós fazíamos campanhas, fazíamos festa para conseguir os ventiladores de teto, nunca deixamos a escola decair. Era sempre ajudando. Era realmente muito bom trabalhar.*

\*\*\*

Tenho uma coisa muito bonita para contar, Lidiane. Teve uma época, quando eu assumi quarenta horas, não havia muitas turmas, nós tínhamos só sete turmas, então, sete vezes quatro igual a vinte e oito, então nós tínhamos vinte e oito aulas, e sobravam doze aulas das quarenta. Então, eu e a professora de português, porque português e matemática são sempre os maiores problemas, nós dávamos uma aula por turma de reforço, no contra turno, para os alunos que tinham dificuldade.

Não havia sala suficiente no Luíza, porque o colégio era pequeno, mas havia um salão de festa, com uma cozinha e com as carteiras velhas e outros objetos. Montamos na cozinha do salão de festas da comunidade uma salinha de reforço. Nós sempre programávamos as aulas nos períodos que nós estávamos de folga e dávamos aula ali. Eram vinte e oito aulas nas turmas e mais uma aula de reforço em cada turma que eram sete dava trinta e cinco aulas no total, a gente não se preocupava, que deveriam ser trinta e duas, mas nós dávamos trinta e cinco. Isso porque não dava para diferenciar uma turma da outra, uma ter reforço e a outra não, tinha que ser para todas.

Dávamos, portanto, sete aulas de reforço naquela cozinha que montamos. Foi uma dificuldade. Chamávamos aqueles que tinham problemas e aqueles que tinham facilidade não precisavam, aí ficava melhor para nós trabalharmos. Era algo muito bonito, que não sei se os professores de agora fariam, se teriam essa consciência de que se está ganhando por quarenta e está só com vinte e oito, deve dar trinta e duas. *E nós dávamos as sete aulas de reforço. Essa foi uma superação de dificuldades que ajudou muito e não foi só um ano*, eu acho que eu e a Maria Salete Bergamonn continuamos uns três ou quatro anos, até aumentar o número de alunos e de turmas, daí não tivemos mais tempo suficiente. Paramos, porque estávamos trabalhando gratuitamente.

Uma maneira que encontramos de ajudar os alunos foi essa, de superar as dificuldades dos alunos, oferecendo essas aulinhas. E também a consciência de que nós estávamos ganhando mais pelas aulas que dávamos. Foram algumas dificuldades que enfrentamos e que, acredito, conseguimos superar.

\*\*\*

Outra história legal, não assim que fosse excepcional, mas teve *um fato que eu não sei o que acontecia, o que era aquele aluno, ele sempre queria uma coisa diferente, ele ia por caminhos diferentes, ele chegava à conclusão por outros meios e nas provas ele só queria dar as respostas. Daí eu dizia assim para ele: “Adalberto, mas eu não posso aceitar só a resposta, porque pode ser que quando eu me distraio você pode ter olhado para o colega do lado, eu tenho que ver se você entendeu isso, pelo menos um esboçozinho, alguma coisa você tem que fazer”*.

*E até hoje eu não sei, Lidiane, como que ele chegava à conclusão, ele não fazia praticamente nada, ele não usava o rascunho, porque eu sempre dava o rascunho para eles fazerem, para não pegarem uma outra folha ou algo assim, ele não usava nada, ele dava só uns toquezinhos lá e dava as respostas.* Para esse menino eu sempre tinha que achar alguma coisa a mais, diferente, alguma coisa extra, ele entendia logo, ele fazia as coisas rapidamente. Para esse menino sempre tinha que buscar, pesquisar exercícios mais complicados. Ele me chamou a atenção.

Outra coisa também, bem interessante, é que um dia eu fui ao Banco do Brasil e encontrei um ex-aluno trabalhando como caixa, daí eu falei para ele assim: “Anderson, eu te ensinei lá 1+1, 2+2, te ensinei a tabuada, ensinei tudo e agora aqui a máquina faz tudo, então foi em vão o que eu ensinei”. E ele disse: “Professora, não foi em vão coisa nenhuma, para eu entrar no banco eu não tinha máquina, não tinha calculadora, não tinha nada, eu tive que fazer aquilo que a senhora me ensinou”. Isso me chamou a atenção. Isso me deixou feliz.

E é assim com os alunos que eu encontro, até tem uma aluna, a Taís, que é espírita, como eu, então nós estudamos na casa espírita e faz uns três ou quatro anos que ela também está lá. Dias atrás ela, comentando com outra pessoa, disse que eu era a melhor professora do mundo. Eu disse que não, que era para ela baixar um pouquinho e dizer: “essa aqui foi a melhor professora de matemática que eu tive no Luíza” [risos]. Umas coisas assim. A Elizandra Gomes, que apresenta o jornal da rede Record, foi minha aluna também e uma vez, nós estávamos participando de um seminário na Chapecoense e ela estava fazendo a reportagem. E disse: “Eu tenho que ir lá, eu tenho que dar um abraço na minha professora”. É assim, quando eu os encontro, há muito reconhecimento.

Uma vez, eu estava esperando uma colega para ir caminhar e parou uma moto do outro lado da rua. Já fiquei meio desconfiada, mas pensei que podia estar esperando alguém, mas ele veio me dar um abraço, dizendo que não esquecia a professora dele. Parou a moto para me dar um abraço. Essas coisas assim são muito boas. Mesmo sendo matemática, que muita gente acha que é o bicho de sete cabeças, eu tinha muita proximidade com os alunos.

Para não dizer que eu nunca encaminhei alunos para o serviço de orientação, eu acredito que devo ter levado dois alunos em todos os vinte anos que trabalhei. Eu resolvia os problemas na sala de aula. Ainda a Taís falando dias atrás, que com os outros professores era uma “baderna” e, quando eu entrava na sala era um silêncio.

Outro fato que chamou a atenção: um estudante de matemática, o Elisão, foi fazer estágio na minha sala, porque não são todos os professores que aceitam estagiários, mas eu pensei que como eu também precisei – e precisei duas vezes porque eu tive que fazer um estágio de ciências e um de matemática – alguém teve que ceder para mim, então sempre concordei. Todas as vezes que me solicitaram. Então, lá na linha São Roque, um aluno meu disse para o estagiário: “Professor nós aceitamos [não tinha nada de aceitar ou não, mas ele disse isso], nós aceitamos só se o senhor der aula e contar as historinhas como a professora Janice”. O Elisão (estagiário) perguntou quantos anos de magistério eu tinha, e eu respondi que eram dezoito. E ele disse: “Vamos fazer o seguinte, quando eu tiver dezoito anos de magistério eu venho aqui e dou aula com historinha do mesmo jeito que a professora Janice” [risos]. São certos fatos, como esses, que chamam nossa atenção.

Outra história: Eu fazia umas coisas assim, quando eu ia começar a subtração para a quinta série, eu dava um desafio para eles: qual é a diferença entre o ventilador quebrado e o velho cansado? Os alunos, pensavam, pensavam, pensavam. E eu recomendava que se alguém tivesse irmãos para os quais eu havia dado aula, que não falassem, deixassem os outros pensarem. Era o seguinte: o ventilador quebrado, não venta, então noventa. O velho, quando está cansado, se senta, então sessenta. A diferença entre noventa e sessenta é trinta,  $(90-60 = 30)$ . Aí eu fixava a palavra diferença, que em matemática toda vez que se fala em diferença é uma subtração.

Mas eu contava a historinha do Teorema de Pitágoras, que também é bem legal, só que era um tanto pornográfica, mas daí já era oitava série, daí já dava. E eles adoravam a historinha. *Havia várias coisas assim. Uma que eu também fazia com os alunos mais adiantados, os que tinham mais facilidade, eu procurava desafios, problemas relacionados à matemática, e fazia as fichinhas e dava para eles, mas não tinha a resposta, a resposta estava só no meu livrinho<sup>40</sup>. Eles tentavam resolver aquele problema, e se eles vinham com a resposta correta, eu dava o livrinho para eles conferirem, era um livrinho que eu mesma tinha feito com as respostas, o Desafio 1, o Desafio 2, o Desafio 3, eu tenho até hoje os cartões e o livro das respostas, depois eu mostro. Eu ocupava aqueles que eram mais rápidos para eles não ficarem sem nada para fazer, evitando que perturbassem para eu dar uma assistência aos outros.*

\*\*\*

Bem, com relação ao suporte pedagógico, *geralmente haviam nas escolas dois supervisores e dois orientadores que ajudavam, porém, eles não davam um suporte pedagógico, não tinha nada disso. Os supervisores e os orientadores ficavam lá na salinha deles, e os professores que tinham algum aluno com problema, levavam o aluno para ser atendido, mas suporte pedagógico não tinha nada. O professor fazia tudo. Suporte pedagógico, orientação, não tinha nada. O professor tinha que se “virar” e dar a sua aula*

Eu me lembro de *uma vez que foi criado um grupo de professores de matemática, coordenado pelo Mattanas, o Valdir e o Adelir, e uma vez por mês reuniam os professores de matemática para essa troca de experiência. Só que durou um tempo, eu não lembro quanto tempo, mas durou um tempo e depois parou. As isso não tinha nada a ver com a escola, nem com a Gerência de Educação, eram os professores de matemática de Chapecó que se organizaram para tal.*

<sup>40</sup> Ao final da textualização do depoimento da professora Janice, estão disponibilizadas as fotos deste trabalho, feito a mão, de autoria da própria depoente.

*Os Mattanas eram considerados “os supassumos da matemática”, eram eles que orientavam, que ajudavam, que coordenavam as atividades. Trocávamos esse tipo de experiência. Eu até lembro que em algumas vezes eu falei sobre essas historinhas que eu lhe contei, eu levei esses desafios para o grupo de colegas. Depois, com a história de que um tem uma coisa e outro tem outra, foi diminuindo o número de participantes, até que parou. E se perdeu.*

\*\*\*

Sabe Lidiane, eu receio que daqui a pouco ninguém mais queira ser professor, eu tenho receio mesmo, porque não tem muito incentivo, e também há o problema da educação dos alunos, a falta de educação dos alunos, aquela que vem de casa. O professor teria que ir lá para dar aula, e não para educar, e falta também os pais apoiarem os professores, porque agora parece que o professor é responsável por tudo, e o professor está sempre errado, pelo que eu vejo.

Apesar de fazer nove anos que eu sou aposentada, então não estou acompanhando muito, mas pelo que ouço por aí, o desrespeito e a falta de educação são assustadores. Ontem ainda eu estava na minha cunhada, em Concórdia, e ela estava contando que uma menina de seis anos surrou a professora, agarrou a professora pelos cabelos. A mãe ainda foi lá e queria dizer que a menina estava certa. Uma criança de seis anos surrando a professora. Na minha época não tinha isso, tinha um pouco aqueles rebeldezinhos.

Eu temo pela profissão do professor, não sei o que vai acontecer se daqui a pouco ninguém mais quiser ser professor, e diz que as faculdades estão fechando as turmas de licenciatura, porque não tem procura. Todas elas têm vagas ociosas. Não sei o que vai ser da educação!

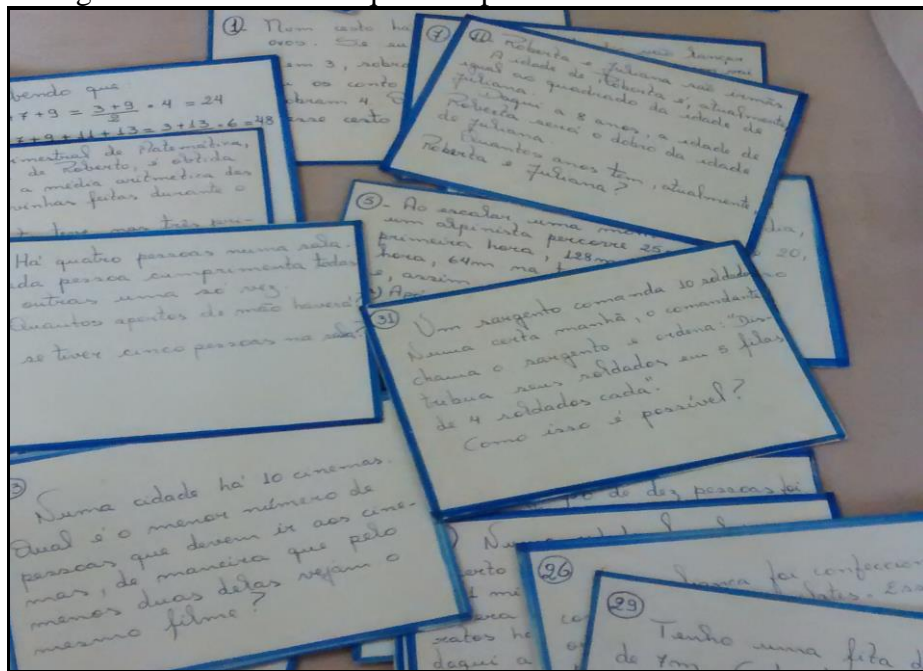
Há um fato ainda que eu preciso contar: na época em que nos aposentamos, no período de dois ou três anos foram umas cinco ou seis professoras, a de português, eu, várias professoras, e o Ivanor, que ainda é o diretor, de quem eu gosto muito, me disse: “Janice, depois que vocês se aposentarem, eu não sei o que eu vou fazer, como vai ser”. Ele tinha uma preocupação com o comprometimento.

Bom, hoje, eu tenho um projeto novo, na verdade já faz dois anos que ele existe, são aulas particulares de matemática, voluntárias lá na igreja que eu frequento, serve para que eu relembre o conteúdo, é ótimo. Porque eu gosto da matemática. Eu adoro. Bom Lidiane, eu agradeço a oportunidade de participar da tua entrevista, obrigada!

\*\*\*

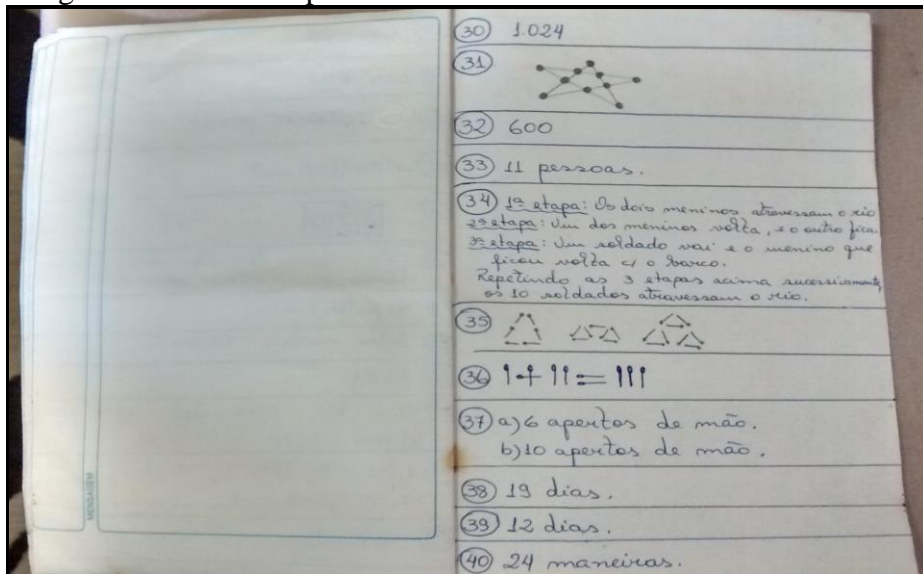
Temos a seguir fotos, conforme depoimento, do material utilizado pela professora Janice, utilizado com os alunos que terminavam os exercícios com facilidade.

Fotografia 8 – Fichas com questões/problemas



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo.


Fotografia 9 – Livro resposta



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo.

Fotografia 10 – Modelo questão – resposta

12) O Triângulo de números abaixo é conhecido como triângulo de Pascal (Blaise Pascal: Matemático francês, 1623-1662). Descubra os números da próxima linha de triângulos.



12) 1 9 36 84 126 126 84 36 9 1

13) 24 crianças e 16 adultos.

14)  $60^\circ$

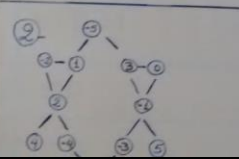
15) As duas figuras têm áreas iguais ( $14,13\text{cm}^2$  cada).

Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo.

Fotografia 11 – Modelo questão – resposta

1) Num cesto há entre 50 e 60 ovos. Se eu os conto de 3 em 3, sobram 2, mas se eu os conto de 5 em 5, sobram 4. Quantos ovos há nesse cesto?

1) 59 ovos.



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Janice Maria Brun Camillo.

Vale ressaltar que todas as imagens apresentadas nesta subseção são registros do material de apoio de matemática da professora Janice, pertencentes aos seus arquivos pessoais, que foram fotografados com a devida autorização.

### 5.1.5 Glaci Odete Franke Gheno

A quinta e última entrevista foi realizada com a professora Glaci Odete Franke Gheno, em sua residência no bairro Jardim América, na cidade de Chapecó-SC, no dia vinte e oito de janeiro de dois mil e dezesseis.

Durante a entrevista, percebi nas feições da professora Glaci sua emoção em relatar fatos de sua vida que a marcaram profundamente e também marcas de decepção em sua face ao relembrar acontecimentos que a chatearam, bem como ao destacar a falta de valorização docente atual, marca histórica da educação brasileira.

Em primeiro lugar, eu estou muito feliz de poder participar deste trabalho, porque para mim é uma honra poder passar alguma coisa que eu vivi durante os meus trinta e seis anos de magistério, sempre na área de matemática. Eu sou Glaci Gheno, tenho cinquenta e sete anos, comecei no magistério em 1980, me aposentei pelo estado em 2010 e continuo atuando na prefeitura municipal de Chapecó.

Sou casada há trinta e um anos, aliás, muito bem casada, mãe de três filhos maravilhosos, um com trinta anos, que é bombeiro militar do Estado de Santa Catarina, formado em Administração e Comércio Exterior e MBA em Comércio Exterior, e de um casal de gêmeos, com vinte e seis anos, a menina é casada, agora em dezembro se formou em Ciências Contábeis e está fazendo a segunda pós-graduação, que é em Administração Hospitalar, e o menino que mora comigo ainda, está fazendo a segunda faculdade na área de Informática e atua como técnico de informática. Como mãe eu sou a pessoa mais grata desse mundo, porque meus filhos me deram muitas alegrias.

Ainda não tenho nem um neto, mas eles me deram muitas alegrias em termos de formação, de pessoa, de ser humano, de caráter, o que me custou muitas “cintadas”. Quer dizer, me custou muito limite, eu dei muito limite aos meus filhos, dizendo o que podia e o que não podia.

Eu sou de uma família muito pobre, pobre mesmo; tive que trabalhar de empregada doméstica para fazer o ensino médio. Depois comecei a trabalhar como professora convidada pelo diretor da escola onde eu estudava. Na época, só com ensino médio eu me tornei professora de matemática e ganhava catorze salários mínimos somente com ensino médio, nem era faculdade na área da educação. E, a partir dali, com o incentivo dos meus colegas e, principalmente, do diretor da escola, que também foi meu professor, e disse para eu estudar, fiz vestibular na faculdade de férias<sup>41</sup>, da antiga Fundeste, UNOESC, hoje Unochapecó, em 1980.

Na época só tinham duas alas. Eu fui aluna da professora Serena, dos Mattana, do Helio Maldanner e tantos outros. *São os professores que, por falta de incentivo para continuar no Estado [referindo-se a rede estadual de ensino de SC], se desligaram e fundaram o Colégio Exponencial. Esses professores me desafiaram muito.*

---

<sup>41</sup> Curso ofertado no período de recesso das aulas das redes regulares de ensino, geralmente ofertados de forma concentrada em janeiro e julho.



*A primeira vez, a professora Serena me chamou de burra, porque eu não consegui tirar nem cinco na prova. Na segunda prova de matemática da faculdade eu falei para ela que queria mostrar “quem é a burra”. Eu me desafiei e consegui. E por ter sido chamado de “burra” pela professora Serena, eu amo matemática, eu tenho paixão por ela. A primeira paixão da minha vida é a minha família, e a segunda é a matemática. Eu amo – amo muito – o que eu faço.*

E depois disso, então, criei e eduquei meus filhos, mas sempre continuei trabalhando, sem deixar de ir ao trabalho nem um dia por causa dos meus filhos; sempre tive quem cuidasse deles e sempre trabalhei quarenta horas.

Comecei minha vida profissional no Alto da Serra (interior de Chapecó), trabalhei dezoito anos na escola de lá, pela qual tenho o maior carinho. *Na época tinha três salas de aula, os livros eram apenas aqueles que o professor levava. As livrarias e as editoras não distribuíam muitos livros; não tinha livro de pesquisa; não tinha nada; tudo o que a gente levava era novidade para os alunos. Eles amavam.*

Eu tinha alunos mais velhos que eu, mas eles tinham muito respeito pelos professores e me chamavam de “senhora”, mesmo eu sendo bem mais nova. Eu tinha vinte e dois, vinte e três anos, e eles, trinta, quarenta anos. Eles queriam estudar, queriam mesmo. E tudo o que eu levava era novidade para eles.

*Mas até então eu também tinha limites de conhecimento, eu não sabia muita coisa, porque eu estava começando a faculdade e, ao mesmo tempo, começando a trabalhar. E, graças a Deus, por estar trabalhando, aprendi matemática, porque se fosse só na faculdade eu não aprenderia.*

*A faculdade oferece pouca coisa; dá alguns nortes, mas é necessário estudar por conta. A faculdade mostrou que tudo é lindo, bonito e maravilhoso, e não é. Aí foi passando o tempo e percebi que eu precisava mais, e mais, e mais. Aí eu fiz uma complementação em biologia, mas também tinha muita matemática. Concluí a biologia em 2002, porque parei de estudar um pouco; depois fiz pós em interdisciplinaridade. Eu amo estudar, adoro muito estudar. Sobre formação acadêmica já falei.*

Ah! Sobre a vida profissional, depois de dezoito anos trabalhando no Alto da Serra, eu fui para a escola Geni Comel, na qual trabalhei até me aposentar. E em 1994, aproximadamente, eu tive uma turma de alunos adultos. E havia um senhor que me marcou muito; ele tinha cinquenta e dois anos, e eu estava com trinta e dois, trinta e três ou trinta e quatro anos, não tenho certeza.

Aí ele me dizia assim: “Professora, eu sou burro, mas eu tenho que estudar porque a Aurora (Agroindústria) está me cobrando”. Olhei bem para ele e disse: “Ninguém nasceu sabendo, o senhor teve oportunidade de estudar quando era jovem?” Ele disse: “Não, pior que eu não tive. Eu comecei a trabalhar e foi só trabalhar, trabalhar e trabalhar”. E, recém começando os estudos, ele queria desistir, mas eu o incentivei dizendo: “Não, não desista, porque eu vou ajudá-lo, seu Valmor. Vou ajudá-lo e o senhor vai conseguir”.

Depois de uns dois meses de aula de matemática, ele disse: “Meu Deus, professora, parece que eu sou uns trinta anos mais jovem”. E aquele ano foi o ano que me marcou muito

profissionalmente. Todos os alunos eram adultos, pais e mães de família, e eu tinha que iniciar desde a soma, a subtração, tudo, tudo do comecinho. E no final do ano não teve nada melhor do que aquilo.

Fiquei com eles até a oitava série. Eram estudantes do noturno, trabalhavam de dia e estudavam à noite. Havia um silêncio na sala de aula, uma vontade de aprender. Meu Deus, que coisa mais boa! Isso foi no ano 1994. Como já comentei, foi uma situação que me marcou muito, tanto é que hoje eu tenho compadres daquela turma, pois fui convidada para ser madrinha dos filhos, me convidaram para casamentos, enfim, aqueles alunos são do meu grupo de convívio.

\*\*\*

*No começo do magistério tudo era difícil; ninguém ajudava em nada; ninguém dizia o que estava certo ou errado; não havia nem suporte na antiga UCRE, hoje GERED; e quem estava lá sabia bem menos que nós; era horrível e fazíamos do jeito que era possível.*

E foi passando o tempo e fomos superando essas dificuldades. Mas eu tenho saudade daquela época em que o professor era “o professor”, que chegava na escola e todo mundo respeitava, tu não precisavas falar nada para os alunos, porque eles já sabiam que tinha chegado o professor, que era autoridade e que eles estavam lá para estudar. Isso tudo marcou muito minha vida, muito, muito mesmo. Eu amo a educação por causa disso, porque já fomos valorizados.

Hoje eu tenho ex-alunos que já são médicos, dentistas, advogados, mas também há pessoas presas, pessoas no cemitério, mas eu só me lembro daqueles que tiveram sucesso; são eles que ficam na minha memória.

*E quanto aos alunos, em relação à disciplina, hoje, eu penso que não é o aluno o culpado, é a família. Onde estão o pai e a mãe dessas crianças? Essas crianças nasceram sabendo? Não. E por que as crianças não respeitam? Eles não nasceram assim. Portanto, o que está faltando para a sociedade hoje? Pai e mãe presente.*

Eu e meu esposo sempre trabalhamos fora, mas nunca fui chamada para uma escola, porque meu filho estava com problema, não estudava ou algo assim. Nós acompanhamos nossos filhos em casa com caderno, material e educação, porque educação a gente leva de dentro de casa para fora, e eles sabiam muito bem que a mãe nunca, nunca apoiou que alguma vez eles falassem mal de algum professor. Nunca. Porque se o professor chamou tua atenção é porque tu deixaste de fazer alguma coisa, ou fizeste algo errado.

Mas hoje já se inverteram os papéis; eu tenho que pedir licença para o filho para ver se eu posso fazer algo para um menino de oito, nove, dez anos. Os papéis inverteram-se e daqui a uns cinco anos nós vamos ter saudades dos alunos de hoje, porque daqui para a frente vai ser cada vez pior. É o que percebo com a minha experiência de trinta anos em que acompanhei alunos.

*Tivemos os anos de glória na educação até os anos 2000, em termos de salários e em termos de valorização. De lá para cá, piorou. Se o governo diz que não tem dinheiro para a educação, qual é o incentivo que o professor tem de ir para a sala de aula? Qual sua motivação se sabe que tem conta para pagar, não tem casa para morar, no final do mês não dá para pagar um aluguel descente? Ou ele come, ou se veste adequadamente.*

E os alunos reparam se a professora está sempre com a mesma roupa. E fico sabendo que o fulano de tal está recebendo um auxílio-moradia de quatro mil reais, então eu pergunto: e a educação? Para que se corta em saúde, educação e segurança? Todo o governante, se deixar de investir em educação, ele vai colher os frutos amanhã ou depois, e vai ser cada vez pior.

Penso assim, porque vejo isso há trinta e poucos anos. Então, dos meus catorze salários mínimos no início da carreira, sem formação, hoje dá uns três, quatro, no máximo. Isso me deixa muito constrangida. No início da minha carreira, o professor era muito bem valorizado e respeitado. Se tu disseses que era professor, era chamado de senhor, senhora, um tratamento “vip”.

Hoje tu dizes que é professor, eles te dizem: “Coitado!” Eles te dão crédito no comércio, mas com certa cautela, pensando, provavelmente, que ganhas pouco. A desvalorização do professor me deixa muito triste, e isso começa pelos governantes.

O prefeito de Chapecó, por exemplo, quando era diretor da SDR [Secretaria de Desenvolvimento Regional], chamou os professores de vagabundos no dia em que foram lá na frente da GERED pedir valorização. “Seus vagabundos, vão trabalhar!” – foi isso que ele disse. Se uma autoridade fala assim, vamos esperar o quê? E eu penso que se hoje ele tem uma profissão, é uma autoridade, foi porque teve um “vagabundo” que o ensinou tudo.

E, no dia de uma manifestação, em que os policiais estavam orientados a conter os professores, mesmo que precisassem usar a força, olhei bem para um deles, que era pai de um aluno meu, e disse: “O senhor tem coragem de bater em quem ensina o seu filho a escrever o nome? O senhor tem coragem de bater em quem pega a mão do seu filho para escrever o nome do pai? O senhor tem coragem?”. Ele não me respondeu, mas ele encheu o olho de lágrima, e, depois, ele disse: “Nós somos obrigados a fazer isso”.

Portanto, quem bate em professor ou manda policial bater em professor será que não vai lembrar que ele só está lá porque o professor ensinou a ler e escrever? Eu não tenho nenhuma cor partidária, não tenho partido político, nenhum, nem A, nem B e nem C. Eu tenho como meta a educação, eu amo a educação, mas se for ver o lado profissional, como é triste não ser valorizado.

\*\*\*

*Quanto às dificuldades que tive ao longo da minha carreira, foi a falta de suporte pedagógico. Até uns sete ou oito anos atrás tinha muita dificuldade, ninguém sabia me ajudar. Agora eu percebo que há muito mais auxílio, tanto dos professores como dos colegas. A formação dá suporte. Isso melhorou muito em relação ao passado. E mesmo assim há quem reclama que não está bom. Eu gostaria que eles tivessem sido professores lá nos anos de 1980 para ver o que era dificuldade. Mas tudo isso passou.*

E quanto aos alunos, digo que eu era feliz e não sabia, porque hoje eles não dão importância para o professor. Parece que para eles o que interessa é estar na sala de aula, fazendo tudo o que tem direito, menos estudar. E se o professor cobrar do aluno, estará constrangendo, uma vez que as leis estão só beneficiando pais e alunos. O professor é um “coitadinho”, que ouve dos pais o que pode ou não fazer. Seguindo assim, em breve o professor terá de perguntar o

que lhe é permitido fazer em sala de aula já que o Conselho Tutelar diz que não pode isso, o Ministério Público diz que não pode aquilo.

Porém, agora vamos reverter e questionar o que o professor pode, então, fazer? Por exemplo, o que fazer quando um aluno vai drogado para a aula, vai com “N” problemas de família? Ninguém me diz o que fazer. Eu preciso resolver os problemas de família, ajudar a resolver problemas de saúde, problemas de toda origem. Mas o que mais interessa, que é o conhecimento, onde está? A educação está em terceiro plano. Falo em conhecimento, porque educação se traz de casa.

Eu não tenho dificuldade de disciplina em sala de aula, porque não dou aula para aluno que esteja conversando. Estou enfrentando dificuldades, porque, às vezes, fico de quinze a vinte minutos esperando os alunos se acalmarem. E me pergunto: quanto tempo vou ficar ensinando? Vou mostrar alguma coisa para eles de que forma, se tenho somente quarenta e cinco minutos?

Portanto, é necessário repensar muito bem o que nós podemos e o que nós vamos fazer, porque a maioria está no “faz de conta” – “eu faço de conta que ensino e tu fazes de conta que aprende”. Há professor que pensa assim: “por que vou me estressar, se ele [o aluno] não tem interesse por nada?” E há pais que parecem querer que o filho fique na escola apenas para ele não precisar cuidá-lo. Ou o poder público não quer que ele esteja na rua. Parece que ninguém se interessa, de fato, em saber o que ele está fazendo em sala de aula, “o professor tem que dar um jeito” se ele está com problema.

O professor vai para a aula para explicar, para ensinar, para mostrar conhecimento, mostrar caminhos. No entanto, eles não querem, e, então, o que se faz? Ninguém diz o que eu tenho que fazer. Quando enfrento indisciplina, dependência química, prostituição, ninguém vem dizer: “Glaci, tu podes fazer isso, tu não podes fazer aquilo”. Pelo contrário, só sabem dizer o que não pode ser feito.

E não existe fórmula mágica para isso. Mas nós temos que unir forças e repensar o modelo de educação que temos aqui. O que nós temos hoje é um “faz de conta”; os dados estatísticos revelados são maquiados porque não são reais. Como o professor está limitado no seu fazer, acaba contribuindo para os dados estatísticos satisfatórios, já que as verbas vêm de acordo com eles. E gostaria que alguém me provasse o contrário, que mostrasse que isso não é verdade.

Eu sinto diretamente essa situação e me custa muito dizer que chegando a trinta e poucos anos de magistério e ouço isso. Então o que se precisa fazer? Nós precisamos resgatar as famílias, só isso. Resgatar a família, trabalhar com ela para, assim, “ganhar” um aluno. Querer mudar o aluno não vai dar certo. Nós precisamos primeiro é mudar a família, ou dar suporte para a família, porque a mentira, a falsidade dos pais está muito presente, assim como a droga, a prostituição. A criança vê tudo isso em casa e vai para a escola e quer fazer a mesma coisa.

Então, nós estamos com alunos de século XXII, escolas do século XX e professores do século XXI. Eu acredito que os professores estão buscando melhorias, sabe, há muita limitação e isso me deixa muito triste. Além disso, a escola e os equipamentos disponíveis são arcaicos, muito antigos. Trabalho e nas escolas por onde eu passei, sempre tem vinte e oito, trinta alunos, quando eu quero levá-los ao laboratório de informática, é praticamente inviável. São quinze turmas para um único laboratório. Apenas umas cinco máquinas funcionando, as outras são

muito antigas (têm uns quinze anos mais ou menos), a internet é extremamente lenta, possibilitando o acesso quando a aula já está terminando.

Portanto, o professor “se vira com saliva”, ou seja, vai pesquisar para dar tudo pronto ao aluno. Na realidade escolar em que eu trabalho, nem todos os alunos têm acesso à informática. Se eu peço para eles fazerem uma pesquisa, a mãe reclama, porque ele não pode, ele não tem, porque acha que estou exigindo demais. Eu entendo que a construção do conhecimento não é o professor dar tudo pronto, é o aluno buscar, mas percebo que hoje alguns alunos têm limites em ir buscar, porque não veem razão para isso e preferem fazer outra coisa em vez de estudar.

Em contrapartida, são poucos os que querem desafiar-se e são estes que terão sucesso. No ano passado eu tive alunos que me disseram assim: “Professora, dá aula para nós depois, no contra turno, porque aprendemos bem mais quando estamos em um grupo de cinco ou seis.” E eu fiz um grupo de estudo com eles no contra turno uma vez por semana, durante uma hora, e consegui despertar em quatro ou cinco alunos o gosto pela matemática.

Eu me senti realizada, porque o aluno me disse: “Professora, eu odiava matemática, mas agora eu amo porque a senhora explica para que ela serve”. No passado ninguém explicava para que servia a matemática; diziam apenas que era para desenvolver o raciocínio.

Atualmente eu sei para que eu ensino, por exemplo, a potência, onde vou aplicá-la, para que ensino a adição, por que ensino a álgebra. Eu sempre esclareço que, apesar de usar o “x” ou outra letra na sala de aula, o que estou trabalhando é o dia a dia dos alunos. Assim eles conseguem entender por que estudamos álgebra. E no ano passado senti que os alunos reconheceram meu trabalho ao relatarem que através da aprendizagem de matemática, também entendiam bem melhor a geografia, a história, etc. “Agora consegui entender história, porque a senhora explicou para nós a origem dos números, aí eu consegui entender a história da escrita...”, disse um aluno.

Portanto, o que está faltando para nós é ter meios de acesso nas escolas. E isso não é só em nível local, de secretaria de educação, ou nível de estado, país. Gastam tanto em informatização, mas para quem? Os gastos são grandes, mas se estraga uma máquina na escola, demora dois meses para consertar, porque o técnico tem que abrir chamada, seguir um trâmite burocrático. E, enquanto isso, o conteúdo anda, o aluno tem necessidade de saber. Por isso acredito que há necessidade de rever essas questões.

Onde estão indo esses milhões em educação que não estão chegando nas escolas? Para salário de professor não é. Quando vêm umas verbas, vêm umas migalhas que acabam sendo usadas primeiro para proteger a escola contra os ladrões e não comprar um computador, porque se comprar o computador e não protegê-lo com fechadura, levam embora e fica por isso mesmo.

Há necessidade de repensar como se investe e quanto se investe. A escola está perdendo seu espaço, porque nós temos limitações em tudo, trabalhamos com improviso, trabalhamos, como já disse, com o “faz de conta”. Precisamos providenciar material alternativo, porque não há verba para comprar alguma coisa um pouco melhor. Realmente para isso não há verbas, e isso me faz pensar: “qual o futuro da educação se continuarmos assim?”

## 5.2 OS DESAFIOS EVIDENCIADOS

Durante o processo de realização das entrevistas, transcrições e textualizações, identificamos vários aspectos relativos à formação profissional e ao ensino de matemática em sala de aula das professoras depoentes que, em sua essência, caracterizam-se em desafios educacionais (de formação e da prática). Esses aspectos, após leitura e interpretação em face ao contexto em que foram destacados, foram organizados em três categorias: desafios de formação, desafios do ensino e desafios da profissão.

Nas três seções subsequentes, buscamos constituir alguns entendimentos a partir da convergência dos desafios manifestados, pautando-nos em excertos das falas das professoras depoentes. Dentro de suas individualidades percebemos pontos de convergência em todas as entrevistas, pontos esses que são destacados e discutidos de forma conjunta e organizada nas próximas seções, caracterizando, portanto, as categorias de análise do estudo. Após esse processo, discutimos cada uma dessas categorias, procurando refletir sobre as circunstâncias mediante as quais esses desafios se constituíram e problematizando as implicações desses desafios à constituição de uma versão da histórica da educação no Oeste catarinense, apontando possibilidades de superá-los.

### 5.2.1 Os desafios da formação

Nos patamares em que se encontra, a formação de professores no Brasil está bem distante da excelência almejada pelos pesquisadores da área. Essa afirmativa, num primeiro momento, pode parecer um tanto impactante, porém, se analisarmos as tratativas históricas desse tema, é possível observar que, desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura, os professores deveriam buscar sua formação, às próprias custas, ou seja, custeando seus gastos tanto com mensalidades quanto com estadias, nas capitais (SAVIANI, 2011), evidenciando-se a falta de preocupação e de investimento do poder público para com a formação dos profissionais da educação. Em face disso, por décadas, os professores enfrentaram muitos desafios, sobretudo para buscar formação profissional.

Houve, com o passar dos anos, um movimento histórico de transição do público-alvo da formação superior no Brasil – primeiro para uma elite masculinizada, logo após a um seletivo grupo de mulheres de posses e, mais recentemente, às pessoas de baixo poder aquisitivo

– muito parecido com a descrição de oferta da educação básica brasileira, abordada no capítulo inicial desta dissertação.

E foi nesse movimento de transformação que as depoentes vivenciaram sua formação. Dessa forma, as reflexões apresentadas ao longo desta seção também nos fazem refletir, para além dos desafios evidenciados, nas possibilidades de superação dos desafios apontadas por cada depoente, sobretudo na busca de conhecimentos para o desenvolvimento da docência, para a concretização do ensino em sala de aula e para o enfrentamento das intempéries da profissão.

Na perspectiva de embasar as discussões dos desafios evidenciados e deflagrar algumas reflexões, destacamos, no quadro a seguir, alguns dos excertos extraídos dos depoimentos constituídos por meio das entrevistas. Por meio desses excertos, explicitamos ao leitor os desafios apontados pelas professoras nos processos de formação inicial e continuada. Esclarecemos, ainda, que em cada um dos excertos apresentados na primeira coluna do quadro a seguir, destacamos em negrito, os trechos que representam pontualmente cada desafio citado pelas professoras. Cada um desses trechos é enumerado e corresponde ao desafio sintetizado na segunda coluna. Esse procedimento é repetido para cada uma das depoentes nos três quadros seguintes.

Quadro 2 – Desafios da Formação

Excertos	Desafios Evidenciados
<p>Naquela época para nós era mais fácil ir a Palmas-PR, porque podíamos ir lá e ficar uma semana, voltar para trabalhar e depois retornar novamente para fazer a faculdade. Isso facilitava, porque <b>o transporte diário para Chapecó era difícil (1)</b>.</p> <p>No período em que nos ausentávamos da escola, <b>preparávamos a aula e pagávamos uma substituta para ministrar nossas aulas (2)</b>. Assim, conciliávamos faculdade e trabalho.</p> <p>Na nossa prática em sala de aula, pode ser que, às vezes, eu deixe a desejar, já que tenho quarenta horas “fechadas”. Às vezes não tenho muito tempo realmente de preparar essas aulas diversificadas, mas sempre que posso procuro ir à sala de informática com os alunos, <b>apesar de ter muita dificuldade ainda em adaptar-me a essas tecnologias. (3)</b> Para eles fazer realmente, concentrar-se na atividade, é difícil. Como são muito mais ágeis que eu, eles já estão em outras atividades, nas redes sociais, por exemplo. (Depoente Professora Salete)</p>	<p>(1) Deslocamento à instituição de formação</p> <p>(2) Falta de apoio pedagógico e de recursos humanos para realizar as atividades durante o afastamento</p> <p>(3) Insuficiência de conhecimentos de uso de tecnologias no ensino</p>
<p>Quando me formei no segundo grau, <b>eu fui para Corbéia (PR)</b>, (1) porque meu irmão morava lá e eu <b>passei a ir para a aula em Cascavel (PR)</b>. (2) Hoje é a Unioeste, mas na época se chamava Fecivel, que oferecia um curso de <b>ciências com habilitação em matemática. (3)</b></p> <p>Foi um tempo em que eu tive que sentar e estudar muito, porque como a</p>	<p>(1) (2) Deslocamento à instituição de formação.</p> <p>(3) Carências de cursos de formação na área</p>

<p>carga horária era bem maior, havia uma exigência também bem maior. Foi bem prazeroso, porque <b>eu tive que aprender coisas para ensinar que eu não aprendi na faculdade</b> (4) e foi um desafio, porque eu <b>tive que sentar como uma autodidata e buscar as soluções</b> (5).</p> <p>Apesar da minha <b>falta de formação, porque eu tava começando o magistério</b>, (6) se eu pequei, foi pelo excesso e não por falta. Porque eu exigia que eles lessem, exigia que eles fizessem os problemas, então, dentro <b>da minha limitação profissional, da minha limitação de conhecimento, de como dar aula</b>, (7) fiz um trabalho que considero bom, porque os que foram adiante conseguiram levar isso com eles.</p> <p>Outro fator importante era que eu trabalhava basicamente das 7h45 até 11 horas, depois tinha que caminhar mais quatro quilômetros a pé, tomar banho <b>para pegar o ônibus para ir estudar em Xaxim</b> (8). Era bastante tempo que eu passava caminhando. (Depoente Professora Euri)</p>	<p>(4) Deficiências de formação (5) Aprendizagem ao longo da profissão</p> <p>(6) Carência de profissionais</p> <p>(7) Deficiências de formação</p> <p>(8) Acesso à instituição de formação</p>
<p>Precisava ir para o ensino médio, <b>mas não havia na cidade</b> (1); era necessário ir para São Carlos, de ônibus. Estudava à noite, dormia lá e, no outro dia, voltava para casa com o ônibus das 6h30.</p> <p>Na verdade, minha família estava com uma <b>situação financeira bem complicada</b> (2), e eu estudava. Fiz essa comparação para você ver o que dava para fazer com meu salário, mas, na verdade, com o dinheiro que eu ganhava eu <b>pagava a faculdade</b> (3). Nos fins de semana e nas férias eu ainda tinha que ir para a faculdade. Eram alguns fins de semana, não muitos, e nas férias. Quando chegava julho, por exemplo, eu largava tudo e me dedicava à faculdade. <b>O alojamento na faculdade era a sala de aula. Levávamos mudança e ficávamos na sala de aula</b> (4). Teve uma época em que eu fiquei na casa de amigos e, assim, me virava. Eu fiz a [licenciatura] curta. Passávamos muita dificuldade, porque lá não tinha restaurante, enjoei de comer cachorro-quente e x-salada.</p> <p>Eu trabalhava 60h, com aquele salário equivalente à licenciatura curta, e, um dia, quando eu estava na escola, <b>ligaram para oferecer uma pós em Minas Gerais</b> (5). Eu não tinha nada a perder, não tinha filhos, então, eu e alguns colegas acertamos os valores e fomos. O valor era tranquilo e eles <b>organizaram um ônibus, fomos para Patrocínio, Minas Gerais</b> (6). Chegamos lá, o professor começou a <b>passar aquelas contas no quadro, matemática superior</b>. (7). Eu não voltei porque era muito longe, caso contrário teria voltado no primeiro dia. Aquilo me deu um desespero: <b>o ar era seco, me deu alergia; e tinha pimenta em tudo, eu não conseguia comer</b> (8). Pedimos para o garçom da cantina não colocar pimenta no arroz para conseguirmos comer arroz e abacaxi. Esse era o nosso almoço e o nosso jantar. <b>Quanto à aula, aquilo lá era cálculo, eu nunca tinha visto cálculo na licenciatura curta</b>, (9) e o professor enchia o quadro. Você sabe, professor de matemática é maldoso, quando os alunos não entendem, ele enche o quadro. <b>Eu não sabia nada, não sabia de onde vinha uma coisa, de onde vinha outra</b> (10). Havia uns três professores universitários na sala, porque eles só precisavam do diploma. Depois que o professor saía, <b>ficávamos mais tempo com esses colegas para explicarem o que era aquilo</b> (11). Na primeira prova, tirei quatro e meio, imagina quatro e meio numa prova, precisava de sete, mas tudo bem, tinha que estudar. Os colegas explicavam e, na segunda já alcancei a média, não peguei exame, porque não tinha exames.</p> <p>Eram 23 dias, direto, e não tinha monografia. Acho que foi uma das primeiras pós que teve e, portanto, não tinha nada disso. Voltamos de lá e <b>quando fomos verificar, a pós não valia</b> (12). (Depoente Professora Helena)</p>	<p>(1) Acesso à instituição de formação</p> <p>(2) Dificuldades financeiras</p> <p>(3) Distância geográfica de instituição de ensino superior gratuito</p> <p>(4) Condições de permanência no local de formação</p> <p>(5) (6) Acesso à instituições de formação continuada</p> <p>(7) Currículo do curso superior de matemática</p> <p>(8) Condições de permanência no local de formação</p> <p>(9) (10) (11) Dificuldades com o conhecimento específico</p> <p>(12) Falta de validação do curso de formação continuada</p>
<p><b>Fui fazer o vestibular em Ponta Grossa, no Paraná</b> (1).</p>	<p>(1) Acesso às instituições de formação</p>



<p>uma vez que, <b>foi criado um grupo de professores de matemática</b> (2), coordenado pelo Mattanas, o Valdir e o Adelir, e <b>uma vez por mês reuniam os professores de matemática para essa troca de experiência</b> (3). Só que durou um tempo, eu não lembro quanto tempo, mas durou um tempo e depois parou. As isso não tinha nada a ver com a escola, nem com a a Gerência de Educação, eram os professores de matemática de Chapecó que se organizaram para tal.</p> <p><b>(Depoente Professora Janice)</b></p>	<p>(2) (3) Falta de incentivos para a formação continuada</p>
<p>São os professores que, por falta de incentivo para continuar no estado, se desligaram e fundaram o Colégio Exponencial. Esses professores me desafiaram muito. A primeira vez, <b>a professora Serena me chamou de burra, porque eu não consegui tirar nem cinco na prova. Na segunda prova de matemática da faculdade eu falei para ela que queria mostrar “quem é a burra”</b> (1). Eu me desafiei e consegui. E por ter sido chamada de “burra” pela professora Serena, eu amo matemática, eu tenho verdadeira paixão.</p> <p>Mas até então eu <b>também tinha limites de conhecimento</b> (2), eu não sabia muita coisa, porque eu estava começando a faculdade e, ao mesmo tempo, começando a trabalhar. E, graças a Deus, por estar trabalhando, aprendi matemática, <b>porque se fosse só na faculdade eu não aprenderia. A faculdade oferece pouca coisa; dá alguns nortes, mas é necessário estudar por conta</b> (3). A faculdade mostrou que tudo é lindo, bonito e maravilhoso, e não é.</p> <p><b>(Depoente Professora Glaci)</b></p>	<p>(1) Deficiência da formação na educação básica</p> <p>(2) (3) Conhecimentos universitários insuficientes.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Destacamos, a partir da análise dos depoimentos, que quando relacionados ao currículo do curso de formação, entendemos que os desafios podem ter acarretado alguns prejuízos no ensino de matemática. Entretanto, a busca por alternativas, conforme sinalizam os depoimentos das professoras, colaborou para minimizar possíveis dificuldades e deficiências na formação e na prática, com destaque para a busca por formação continuada e o trabalho colaborativo nas escolas.

Com relação à formação de professores de matemática na região Oeste Catarinense até 1990, a situação exigia, dos aspirantes a professor de matemática, muitos sacrifícios, sobretudo porque precisavam deslocar-se para os estados vizinhos em busca de cursos de licenciatura, como vimos no segundo capítulo. Esses desafios ficam evidentes na fala de cada uma das depoentes.

Além da distância percorrida em busca de formação, ainda foram citadas questões, como a distância das universidades públicas da região Oeste, carência de cursos de formação específica na área (juntava-se matemática com disciplinas exatas: química, física, ciências, biologia), condições financeiras insuficientes para a permanência nesses cursos ou nas cidades que sediavam tais instituições, falta de incentivos pedagógicos e de recursos humanos que

pudessem substituir esses profissionais durante o afastamento para a formação, bem como a falta de incentivos financeiros do poder público estadual para a formação continuada docente.

Nesse sentido, conforme mencionado no segundo capítulo, tínhamos em Santa Catarina, até 1990, conforme dados disponibilizados no sistema eletrônico do Ministério da Educação - E-MEC, apenas quatro instituições de ensino superior que ofertavam o curso de licenciatura em matemática, situadas em Joinville, Blumenau, Florianópolis e Lages. Dessas, a instituição formadora mais próxima à região Oeste, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em Lages, ficava a mais de trezentos e trinta quilômetros de distância, e as condições de isolamento geográfico da região não permitiam o acesso às instituições, devido à falta de transporte entre as cidades. As alternativas encontradas giravam em torno das instituições formadoras do estado vizinho, como citado por grande parte das depoentes, em Palmas, Corbélia, Ponta Grossa e Guarapuava, no estado do Paraná.

Os desafios decorrentes da dispersão das instituições formadoras ou da falta de oferta de cursos de formação de professores de matemática pelo Estado foram superados somente depois de 2005, com a criação de vários cursos de licenciatura em matemática na região, a exemplo da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que veio ampliar significativamente a oferta de cursos de formação de professores na região, como já explicitado no capítulo 2.

Em síntese, os depoimentos retratam as dificuldades e os desafios enfrentados pelas professoras de matemática dentre as décadas de 1970 e 1990. Desde então, vimos modificar muitas coisas, como o melhoramento das oportunidades de acesso, e, com maior concentração de instituições formadoras na região Oeste, evitando-se deslocamentos como no período citado. Porém, as condições de permanência não têm se modificado muito ao longo dos anos. Os aspirantes a professores, no geral, têm encontrado dificuldade em frequentar cursos, geralmente noturnos, após uma rotina cansativa de trabalho, pois em casos de ofertas de cursos diurnos, não há candidatos em número suficiente para abertura de turmas, e, mesmo que houvesse, as políticas de permanência, como bolsas de estudo e auxílios complementares ainda são insuficientes para atender o grande número de licenciandos que necessitam desses recursos.

Desse modo, devido a insuficiência de políticas de permanência e, claramente, da falta de preocupação e recursos financeiros do poder público para melhorar essa realidade, a formação de professores no Brasil acaba por ocupar um lugar diferentes, e quiçá inferior, a formação de profissionais autônomos. Esse aspecto, dentre outras razões, está relacionado à

histórica cultura de valorização de outras categorias profissionais e, sobretudo, da deficiência histórica relativa à valorização da formação docente.

Em face a essas reflexões emergem algumas questões relativas à formação de professores de matemática no contexto desse estudo, dentre as quais destacamos: frente às condições atuais de oferta de formação inicial de professores de matemática na região Oeste catarinense, quais são as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores em seu processo de formação?

### **5.2.2 Os desafios no ensino**

O ensino em geral, e não somente o ensino da matemática, bem como a formação docente, histórica e politicamente, não tem reconhecimento de acordo com a importância assumida por esses processos no contexto político e social brasileiro. Essa não valorização da matemática tem origem, provavelmente, no processo histórico de colonização e desenvolvimento do Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, período esse em que, segundo Valente (1999), os jesuítas davam pouca visibilidade aos estudos matemáticos, sem conseguir criar uma estrutura para a matemática escolar.

Além disso, colaboraram para a não valorização da matemática e do seu ensino, bem como o seu desenvolvimento no Brasil, naquele período, a escassez de profissionais que tivessem amplo e profundo conhecimento matemático, bem como o isolamento dos profissionais aqui instalados das discussões sobre o ensino de matemática que ocorriam em outras partes do mundo. Esses aspectos relacionados à marginalização da matemática e do seu ensino no Brasil, de acordo com Valente (1999), foram sendo superados ao longo dos anos. Dentre os avanços alcançados destaca-se ampliação de profissionais que soubessem o conteúdo da disciplina e uma maior proximidade do ensino da matemática das discussões mundiais sobre o tema.

Além disso, o ensino de matemática no Brasil recebeu importante estímulo no final do século XIX com a reforma Benjamim Constant, que propunha, entre outras coisas, um currículo escolar que privilegiasse disciplinas científicas e matemáticas. Um grande impulso também foi verificado no início do século XX, quando houve, política e culturalmente, uma modernização no Brasil. Esses fatos nos ajudam a compreender os caminhos trilhados pelo

ensino da matemática no país e o nível de desafios enfrentados pelos profissionais da educação, que foram evidenciados também nos depoimentos das professoras.

Ao longo da história, o ensino de matemática tem reproduzido indagações teóricas e práticas, que nos levam a questionar sobre o melhoramento das condições e das estruturas do ensino, bem como sobre o horizonte que muito nebulosamente podemos antever. Com as depoentes não foi diferente. Os desafios relacionados ao ensino de matemática também provocam um sentimento de estranhamento, receio e preocupação relacionados ao futuro da educação.

Podemos notar, no quadro a seguir, esses sentimentos destacados em cada um dos depoimentos, fazendo-nos ponderar as condições nas quais o ensino de matemática tem sido ofertado na educação básica catarinense ao longo dos últimos anos.

Quadro 3 – Desafios no Ensino

Excertos	Desafios Evidenciados
<p>Na nossa prática em sala de aula, pode ser que, às vezes, eu deixe a desejar, já que <b>tenho quarenta horas “fechadas”</b> (1). Às vezes <b>não tenho muito tempo para preparar aulas diversificadas</b>, (2) mas sempre que posso procuro ir à sala de informática com os alunos, <b>apesar de ter muita dificuldade ainda em adaptar-me a essas tecnologias</b>. (3) Além disso, <b>os alunos têm muita dificuldade</b> (4) para realizar as atividades na sala de informática, <b>de se concentrar nas atividades</b>. (5) Como são muito mais ágeis que eu, eles já estão em outras atividades, nas redes sociais, por exemplo.</p> <p>Mas, no que diz respeito ao trabalho com os alunos, <b>a maior dificuldade que eu tenho é com a indisciplina</b>. (6) Está cada vez mais evidente <b>a falta de interesse dos alunos</b>. (7) Eles não fazem as atividades de casa, apesar de eu cobrar.</p> <p>A maioria das turmas tem alunos menores de idade e às vezes, no ensino médio, eles têm muita <b>dificuldade de aprendizagem</b>, (8) então eu peço para <b>refazerem a avaliação</b> (9) e peço a assinatura dos pais.</p> <p>Um <b>suporte pedagógico</b>, (10) no ensino da matemática, <b>a gente não tem</b>. (11)</p> <p><b>(Depoente Professora Salete)</b></p>	<p>(1) (2) Limitação de tempo para planejamento</p> <p>(3) Insuficiência de conhecimento para o uso de tecnologias no ensino</p> <p>(4) (5) Dispersão dos alunos no desenvolvimento das atividades</p> <p>(6) (7) Lidar com a indisciplina e a falta de interesse</p> <p>(8) (9) Sanar as dificuldades de aprendizagem</p> <p>(10) (11) Falta de suporte pedagógico ao docente</p>
<p>Havia pessoas na direção da escola que colaboravam com materiais, apesar de <b>não ser muito material</b> (1), especialmente para matemática.</p> <p>Penso que no Brasil se passou de um extremo rigoroso quanto ao comportamento do aluno em sala de aula e hoje se passa por outro extremo, em que <b>o aluno faz o que quer</b> (2). <b>Ele tem direito a quase tudo, e o professor a quase nada</b> (3). Você pode perceber, pelos meios de comunicação, que existem alunos que <b>batem em professores, que agredem</b> (4), não que os professores sejam santos, porque santo ninguém é, porém eu penso que se perdeu um pouquinho a noção do limite.</p> <p>Foi um tempo em que eu tive que <b>sentar e estudar muito</b>, (5) porque como a carga horária era bem maior, havia uma exigência também bem maior. Foi bem prazeroso, porque eu tive que aprender coisas para ensinar que eu não aprendi na faculdade e foi um desafio, porque</p>	<p>(1) Escassez de material didático</p> <p>(2) (3) (4) Falta de limites aos alunos</p> <p>(5) (6) Falta de apropriação da matemática curricular</p>

<p>eu tive que sentar <b>como uma autodidata</b> (6) e buscar as soluções. (Depoente Professora Euri)</p>	
<p>Eu tive uma aluna na minha vida que não conseguiu aprender matemática, eu não me conformo até hoje. Mas ela não conseguia, ela reprovou uma ou duas vezes. Eu percebi que não adiantava, <b>ela não ia aprender</b> (1), tanto que ela terminou o ensino médio não sabendo matemática, aprendeu o básico, para “se virar”, mas não aprendeu como deveria aprender.</p> <p>Um caso de superação, o caso mais difícil que nós pensávamos que não íamos conseguir foi o do Adam, que eu falei anteriormente, <b>que era surdo e hiperativo</b> (2). Mas nós fomos conseguindo, hoje ele está na faculdade e acompanha normalmente. Normal ele não é, porque é surdo, mas tem uma vida normal, tem emprego, é tranquilo.</p> <p>Há vários exemplos de alunos que conseguiram e de alunos que não conseguiram. Teve o caso de um aluno que quando eu exigia dele, ele sempre falava, desde a 6ª série: <b>“eu não, meu único objetivo na vida é crescer, trabalhar, comprar um revólver e matar o cara que matou o meu pai”</b> (3). Eu falei para ele: “se esse é o teu objetivo, então estude, mas estude, faz uma faculdade que, pelo menos, terá direito a uma cela especial”.</p> <p>Eu penso que as maiores dificuldades encontram-se no fato <b>de o aluno não querer aprender</b> (4). A grande diferença da escola pública para a escola particular: na escola pública você tem que aceitar todos, tem muito aluno lá dentro que não quer estar lá, queria estar fora, isso sempre foi assim.</p> <p>Tive alunos com <b>problemas sérios de comportamento</b> (5), mas, em geral, acredito que seja questão do professor saber “dominar” a turma.</p> <p>Na primeira escola <b>eu trabalhava sozinha, totalmente</b> (6). Quando eu fui para a segunda escola, tinha direção, secretária, <b>mas o professor sentava sozinho</b> (7), trabalhava, tanto que eu não tinha nem terminado a faculdade e a gente tinha que se virar.</p> <p>Teve uma época que a gente teve <b>que trabalhar com os projetos, aquilo era muito desgastante para mim</b> (8). Porque eu tinha que dar conta do conteúdo dos alunos, por exemplo, em matemática um é pré-requisito do outro. Se você trabalha até certo conteúdo, no ano seguinte tem que continuar a partir dele; se não trabalhou até onde deveria, como vai avançar? E vinham com aqueles projetos, por favor! <b>Há conteúdos que não tem como vincular ao projeto</b> (9). (Depoente Professora Helena)</p>	<p>(1) Lidar com o fracasso escolar dos alunos na matemática</p> <p>(2) Fazer atendimento especializado sem ter formação para tal</p> <p>(3) Lidar com os problemas sociais</p> <p>(4) Falta de interesse discente</p> <p>(5) Indisciplina</p> <p>(6) (7) Falta de suporte pedagógico</p> <p>(8) (9) Incorporação de mudanças pedagógicas</p>
<p>Um fato que eu não sei o que acontecia, o que era aquele aluno, ele sempre queria uma coisa diferente, <b>ele ia por caminhos diferentes, ele chegava à conclusão por outros meios e nas provas ele só queria dar as respostas</b> (1). Daí eu dizia assim pra ele: “Adalberto, mas eu não posso aceitar só a resposta, porque pode ser que quando eu me distraio você pode ter olhado para o colega do lado, eu tenho que ver se você entendeu isso, pelo menos um esboçozinho, alguma coisa você tem que fazer”. E até hoje eu não sei, Lidiane, como que ele chegava à conclusão, <b>ele não fazia praticamente nada, ele não usava o rascunho, porque eu sempre dava o rascunho para eles fazerem, para não pegarem uma outra folha ou algo assim</b> (2), ele não usava nada, ele dava só uns toquezinhos lá e dava as respostas</p> <p>Havia várias coisas assim. Uma que eu também fazia com os alunos mais adiantados, os que tinham mais facilidade, <b>eu procurava</b></p>	<p>(1) (2) Cultura de exposição do algoritmo</p>

<p><b>desafios, problemas relacionados à matemática, e fazia as fichinhas e dava pra eles, mas não tinha a resposta, a resposta estava só no meu livrinho (3).</b> Eles tentavam resolver aquele problema, e se eles vinham com a resposta correta, eu dava o livrinho para eles conferirem, era um livrinho que eu mesma tinha feito com as respostas, o Desafio 1, o Desafio 2, o Desafio 3, eu tenho até hoje os cartões e o livro das respostas, depois eu mostro.</p> <p>Geralmente havia, nas escolas, dois supervisores e dois orientadores que ajudavam, porém, <b>eles não davam um suporte pedagógico, não tinha nada disso (4).</b> Os supervisores e os orientadores ficavam lá na salinha deles, e os professores que tinham algum aluno com problema, levavam o aluno para ser atendido, mas suporte pedagógico não tinha nada. <b>O professor fazia tudo (5).</b> Suporte pedagógico, orientação, não tinha nada. O professor tinha que se “virar” e dar a sua aula <b>(Depoente Professora Janice)</b></p>	<p>(3) Escassez de material pedagógico</p> <p>(4) (5) Falta de suporte pedagógico</p>
<p>Na época tinha três salas de aula, <b>os livros eram apenas aqueles que o professor levava (1).</b> As livrarias e as editoras não distribuía muitos livros; não tinha livro de pesquisa; não tinha nada; tudo o que a gente levava era novidade para os alunos.</p> <p>No começo do magistério tudo era difícil; ninguém ajudava em nada; ninguém dizia o que estava certo ou errado; <b>não havia nem suporte na antiga UCRE, hoje GERED; e quem estava lá sabia bem menos que nós (2);</b> era horrível e fazíamos do jeito que era possível.</p> <p>E quanto aos alunos, em relação à disciplina, <b>hoje, eu penso que não é o aluno o culpado (3),</b> é a família. Onde estão o pai e a mãe dessas crianças? Essas crianças nasceram sabendo? Não. E por que as crianças não respeitam? Eles não nasceram assim. Portanto, o que está faltando para a sociedade hoje? <b>Pai e mãe presente (4).</b> <b>(Depoente Professora Glaci)</b></p>	<p>(1) Escassez de material didático</p> <p>(2) Falta de suporte pedagógico</p> <p>(3) (4) Indisciplina</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Ressaltamos, embasadas nos depoimentos analisados, que o contexto do ensino de matemática no Oeste catarinense enfrentou, entre os anos de 1970 e 1990, diversos desafios, especialmente no que tange à escassez de material e à falta de suporte pedagógico, haja vista as condições nas quais o ensino era ofertado na época, conforme já destacamos.

Outros desafios citados pelas depoentes vinculam-se à limitação de tempo de planejamento das aulas, à insuficiência de conhecimento para uso de tecnologias educativas (conforme citado, a maioria das escolas possuem laboratório de informática, porém, as professoras não conseguem trabalhar com os alunos nestes espaços, devido à falta de conhecimento relativo a estas tecnologias), à falta de capacitação para atendimento especializado (alunos com deficiência), à incorporação de mudanças pedagógicas a cada nova gestão escolar, à falta de equipe especializada para tratar dos problemas sociais dos discentes da escola e à falta de professores.

Alguns desses desafios estão diretamente relacionados às transformações das condições econômicas, sociais e culturais pelas quais o país passava na segunda metade do século XX, conforme destacamos ao citar Gomes (2012), com o aumento considerável das matrículas na educação básica, impactando, conseqüentemente, na necessidade de profissionais para atender o crescente número de alunos.

Dos desafios relacionados no quadro anterior, destaca-se aqui a recente superação de alguns deles em nível nacional, face à criação de políticas públicas específicas, como a contratação de professores com formação em educação especial para atendimento aos alunos com deficiência, como já mencionamos, com legislações sobre o tema da Educação Especial, a contratação de equipe especializada em coordenação pedagógica e supervisão escolar destinada ao atendimento pedagógico aos docentes e aos problemas relacionados às dificuldades sociais dos alunos, respectivamente.

Alguns dos desafios estão diretamente relacionados à atuação docente, tais como sanar as dificuldades de aprendizado discente, lidar com o fracasso escolar no ensino da matemática e a excessiva cultura na exposição do algoritmo, fazendo com que, de alguma maneira, se negue a reflexão sobre o entendimento que o aluno faz, sem necessariamente precisar expor detalhadamente seu pensamento matemático ou suas estratégias de solução de atividades de aula.

Entendemos que alguns dos desafios evidenciados permeiam nossas classes escolares atualmente, como podemos perceber com relação ao fato da indisciplina, da dispersão dos alunos no envolvimento das atividades e da progressiva falta de limites, citados por todas as depoentes. A forma como o professor tem sido desrespeitado relaciona-se muito ao processo de desvalorização que a classe docente enfrenta em nível nacional, com a gradativa escassez de profissionais em algumas áreas a qual já era citada por Valente (1999) no primeiro capítulo deste trabalho dissertativo, e a falta de estruturação da carreira docente, recentemente tratada por Gatti (2014).

Outro desafio ainda é o distanciamento desta região das discussões acadêmicas que ocorrem no restante do país e também do mundo. Dificilmente os professores da região Oeste Catarinense conseguem participar de discussões que acontecem nas capitais, e com menor possibilidade ainda em discussões na região sudeste e em outros países, primeiramente devido à distância, mas principalmente porque o poder público não fornece auxílio pra isso.

Algumas reflexões relativas ao ensino emergem da colaboração entre os professores. Nesse sentido, apontamos a superação de alguns desafios, como a forma de lidar com o fracasso dos alunos na matemática e a falta de recursos pedagógicos, conforme foram evidenciados no capítulo que retratou o ensino em Santa Catarina e reiterados pela professora Janice, quando destaca os grupos de estudos organizados pelos próprios docentes de matemática da região e pelo seu rico acervo de materiais didáticos, produzidos manualmente por ela para complementação dos estudos dos alunos.

Ainda acerca dos desafios do ensino de matemática, uma das depoentes citou a falta de apropriação da matemática curricular por parte dos professores, de modo há ter “muitas vezes que sentar e estudar muito, como uma autodidata” (Excerto Professora Euri). Essa questão tem provavelmente, em função dos elementos do contexto, relação com as mudanças consolidadas pelo Movimento da Matemática Moderna no Brasil, a partir de 1960, devido ao excessivo rigor na linguagem matemática introduzido por esse movimento.

Sobre isso, Souza e Garnica (2013), Pinto (2005) e Soares (2001) criticam algumas das mudanças no ensino de matemática implementadas no período pós-movimento MMM, as quais traziam em seu bojo “a imposição do rigor, de um tratamento extremamente formal e desnecessário a linguagem, com problemas desvinculados do mundo real” (SOUZA; GARNICA, 2013, p. 383). D’Ambrosio (2011) também comenta, com relação ao movimento, preocupação com as discussões em torno do ensino tecnicista e excessivamente conteudista, destacando a preocupação sobre a forma de ensinar, evidenciando a velha dicotomia entre a forma e o conteúdo.

Preocupações estas, que perduram ainda hoje, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada, o envolvimento da teoria e da prática, para a diminuição desta dicotomia.

### **5.2.3 Os desafios da profissão**

A profissão docente tem manifestado, ao longo da história do ensino, vários dilemas, como a autonomia dos professores (CONTRERAS, 2012), os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2014), o docente como professor reflexivo (CONTRERAS, 2012), o trabalho docente como interação humana (TARDIF; LESSARD, 2005), entre outros.



Assim como o ensino da matemática e a formação docente, os desafios da profissão têm tomado um grande espaço nas discussões nacionais sobre a profissão docente, como foi o caso do III Congresso Nacional sobre Formação de Professores, em abril de 2016, no interior de São Paulo, cujo eixo de discussão foi “Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas”.

Essas discussões têm nos propiciado indagar sobre, entre outras coisas, a precariedade da profissão docente, a falta de infraestrutura estatal e o comprometimento da legislação normativa relacionada à educação (NÓVOA, 2009), ocasionando por diversas vezes a desmotivação profissional, o desinteresse pela docência e, cada vez mais, a insuficiência de interessados em exercê-la.

Assim, também fica evidente nos discursos das depoentes deste trabalho a preocupação relacionada ao futuro da profissão. Os desafios indicam que as transformações e evoluções ocorridas são insuficientes para a garantia de um futuro estável para essa profissão, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Desafios da Profissão

Excertos	Desafios Evidenciados
<p>Na nossa prática em sala de aula, pode ser que, às vezes, eu deixe a desejar, <b>já que tenho quarenta horas “fechadas”</b>. (1) Às vezes não tenho muito tempo realmente de preparar essas aulas diversificadas, mas sempre que posso procuro ir à sala de informática com os alunos, apesar de ter muita dificuldade ainda em adaptar-me a essas tecnologias. Para eles fazer realmente, concentrar-se na atividade, é difícil. Como são muito mais ágeis que eu, eles já estão em outras atividades, nas redes sociais, por exemplo. Um <b>suporte pedagógico</b>, (2) no ensino da matemática, <b>a gente não tem</b>. (3) <b>(Depoente Professora Salete)</b></p>	<p>(1) Excessiva carga horária (2) (3) Falta de suporte pedagógico ao docente</p>
<p>Bom, eu disse para ela que não, que eu estava apenas começando o segundo grau e que <b>não estava apta a dar aula</b> (1). Mas não <b>tinha professor</b> (2), e estávamos as duas na primeira série do segundo grau do magistério.</p> <p>Andava <b>dez quilômetros por dia</b> (3) e <b>parava na casa dessa minha colega</b> (4). Lecionei um ano no Pocinho de Baixo e depois dois anos na Linha Nardino.</p> <p>Fiz concurso e passei. Porém, não gostei da escola onde fui trabalhar, era mal localizada, <b>de difícil acesso</b> (5). E faltava <b>um ano para terminar matemática</b> (6).</p> <p>Na Linha Nardino, <b>eram quatro séries juntas</b> (7). Tinha criança para alfabetizar, o que não é fácil, mais uma segunda, uma terceira e uma quarta série. Achei mais difícil porque a criança de primeira série precisa de uma atenção toda especial para ser alfabetizada.</p> <p>Outro fator importante era que eu trabalhava basicamente das 7h45 até 11 horas, <b>depois tinha que caminhar mais quatro quilômetros a pé</b> (8), tomar banho para pegar o ônibus para ir estudar em Xaxim. Era <b>bastante tempo que eu passava caminhando</b> (9).</p> <p>Na outra escolinha eu era sozinha. Tinha a comunidade que colaborava, porque, além <b>de dar aula, eu tinha que limpar a escola</b> (10). Na época não</p>	<p>(1) (2) Falta de Profissionais da área (3) (4) Isolamento das escolas (5) Acesso à escola (6) Agenda docente (7) Classes multisseriadas (8) (9) Acesso à escola (10) (11) Organização e</p>

<p>se fazia lanche, <b>mas toda a limpeza da sala era feita pela professora e pelos alunos</b> (11). (Depoente Professora Euri)</p>	<p>funcionamento das escolas</p>
<p>Era <b>numa escola multisseriada</b> (1), com as quatro turmas, mas tudo bem. Muitas vezes sinto pena daqueles alunos, sério mesmo.</p> <p>Eu fiquei durante três anos lá; <b>depois meu pai faleceu</b> (2), foi no mês de novembro, praticamente abandonei nessa época, tinha que cuidar a empresa, parei de trabalhar como professora. Mas eu sentia falta.</p> <p>Trabalhei durante dois anos no Guatambu, com muita dificuldade: <b>tinha que ir de ônibus para Guatambu</b> (3), mas não dava tempo de pegar o ônibus do meio-dia e voltar, <b>e o outro ônibus voltava no final da tarde</b> (4). Algumas vezes eu ficava e trabalhava o dia inteiro, outras vezes <b>deixava um aluno cuidando a estrada e, quando o ônibus aparecia, de longe, eu saía correndo</b> (5). Naquele tempo dava para fazer isso, hoje já não seria mais possível. Foram, dois anos.</p> <p>Depois <b>trabalhei uns quinze anos com 60h semanais</b> (6), até engravidar. Eu sempre dizia que trabalharia 60 horas até ter meu primeiro filho. O Henrique nasceu em agosto e naquele ano ainda trabalhei 60 horas, depois nunca mais. Já faz dezoito anos que eu não trabalho mais 60 horas. Mas eu sempre trabalhei com carga cheia</p> <p>A primeira em que trabalhei era uma escola do interior, <b>multisseriada, tinham as quatro séries, primeira, segunda terceira e quarta</b> (7). Essas escolas têm algumas vantagens, apesar de ter também desvantagens. Uma vez vi um aluno de primeira série fazendo as atividades da quarta, porque era tudo no mesmo quadro.</p> <p>Então eu trabalhava, fazia ensino médio, pegava o ônibus, <b>caminhava três quilômetros aproximadamente e chegava na escola</b> (8), bem cedo, abria a escola, e os alunos já vinham. Iniciava a aula e em torno das 9h fazia a merenda, porque <b>era sozinha na escola, não tinha ajudante</b>. Eu <b>fazia a comida para os alunos, eles comiam e tinha que lavar a louça</b> (9), ajeitar a cozinha, um espaço pequeníssimo, para, depois, voltar a dar aula. Quando terminava a aula, <b>ia para casa a pé</b> (10). À tarde, ajudava em casa e, à noite, ia para a aula, de ônibus. Essa foi minha primeira escola.</p> <p>Assumi a direção num período curto, <b>mas nunca mais quero saber de direção, não gostei</b> (11), porque quando você está em sala você resolve só os problemas da sala, e quando você está na direção tem que resolver os problemas da escola inteira.</p> <p>(Depoente Professora Helena)</p>	<p>(1) Organização escolar</p> <p>(2) Dispersão da atividade fim</p> <p>(3) (4) (5) Acesso à escola</p> <p>(6) Carga horária elevada em função das necessidades financeiras</p> <p>(7) Classes multisseriadas</p> <p>(8) (10) Acesso à escola</p> <p>(9) Organização e funcionamento das escolas</p> <p>(11) Assumir a gestão escolar</p>
<p>Eu pegava o ônibus às seis da manhã, quando era 6h30, 6h35 eu estava na escola, não tinha outra maneira, <b>não tinha como ir a pé, meia hora de ônibus dava um bom trecho</b> (1).</p> <p><b>A escolinha era velha</b> (2). Quando cheguei à comunidade pela primeira vez, fui na primeira casa, eu não fui à escola, porque pensei que estivesse fechada. Cheguei à casa do primeiro morador, na frente da escola, me apresentei, disse que tinha ido conhecer a escola, conhecer a comunidade. Perguntei se estavam com a chave, ou se estava com o presidente da escola, ou com quem estaria. Ele respondeu <b>que estava com a chave, mas que não adiantava, porque a escola era tão velha que não precisava mais de chaves. Ele disse que apodreceu a fechadura e que tinha só um buraco no lugar da fechadura</b> (3), que não adiantava chave, e a escola estava com a porta apenas encostada. No dia que ventava forte, as crianças saíam e corriam para o pavilhão da comunidade, que era aberto, mas tinha uma cozinha, uma copa fechada, onde eles se escondiam. <b>Porque se dava vento a escola balançava. Não tinha nada, nada, nada de estrutura.</b> (4)</p>	<p>(1) Acesso à escola</p> <p>(2) (3) (4) Falta de infraestrutura</p>

<p>E eu coloquei assim os vinte e três alunos: <b>a fila da primeira série, a fila da segunda série, a fila da terceira e a fila da quarta</b> (5). Eu dava umas atividades, por exemplo, umas operações ou uma leitura para os da quarta, e começava na primeira; aí os da quarta terminavam e iam ajudar os pequeninhos lá no fundo</p> <p>A tia não queria que parecesse que ela tava me protegendo, todas as cobranças no Vidal Ramos, era tudo primeiro comigo. Por exemplo, ela tinha que <b>fiscalizar o diário de classe, se tinha sido feita diariamente a preparação das aulas</b> (6); ela não avisava, chegava de surpresa e de quem pegava o diário primeiro? Para não dizerem que ela estava protegendo a sobrinha, <b>sempre era o meu</b> (7). Qualquer coisa era a sobrinha que tinha que fazer, as maiores incumbências era sempre eu. Cansei. E também porque eu me desentendi com a tia, e resolvi, então, que não queria mais.</p> <p>Uma vez <b>foi criado um grupo de professores de matemática, coordenado pelo Mattanas</b>,(8) o Valdir e o Adelir, e uma vez por mês reuniam os professores de matemática para essa <b>troca de experiência</b> (9). Só que durou um tempo, eu não lembro quanto tempo, mas durou um tempo e depois parou. <b>Mas isso não tinha nada a ver com a escola</b> (10), nem com a Gerência de Educação, eram os professores de matemática de Chapecó que se organizaram para tal.</p> <p>Depois começou <b>aquela história de indicação pelo governo</b> (11), aí tudo mudou. A dona Lenita até foi convidada para continuar como diretora, mas ela já estava passando da época de se aposentar, então ela disse: “não, se é para rezar ‘a cartilha’ deles, mas de jeito nenhum”.</p> <p><b>(Depoente Professora Janice)</b></p>	<p>(5) Organização escolar</p> <p>(6) (7) Excesso de cobrança</p> <p>(8) (9) (10) Suprir o apoio pedagógico</p> <p>(11) Adaptação de mudanças governamentais e políticas</p>
<p>São os professores que, <b>por falta de incentivo para continuar no estado, se desligaram e fundaram o Colégio Exponencial</b> (1). Esses professores me desafiaram muito. A primeira vez, a professora Serena me chamou de burra, porque eu não consegui tirar nem cinco na prova. Na segunda prova de matemática da faculdade eu falei para ela que queria mostrar “quem é a burra”. Eu me desafiei e consegui. E por ter sido chamada de “burra” pela professora Serena, eu amo matemática, eu tenho verdadeira paixão.</p> <p>Tivemos os anos de glória na educação até os anos 2000, em termos de salários e em termos de valorização. De lá para cá, piorou. Se o governo diz que <b>não tem dinheiro para a educação</b> (2), qual é o incentivo que o professor tem de ir para a sala de aula? Qual sua motivação se sabe que tem conta para pagar, não tem casa para morar, no final do mês não dá para pagar um aluguel descente? Ou ele come, ou se veste adequadamente.</p> <p>Quanto às dificuldades que tive ao longo da minha carreira, foi a falta de suporte pedagógico. Até uns sete ou oito anos atrás tinha muita dificuldade, <b>ninguém sabia me ajudar</b> (3).</p> <p><b>(Depoente Professora Glaci)</b></p>	<p>(1) Falta de incentivo na carreira docente</p> <p>(2) Falta de valorização docente</p> <p>(3) Falta de apoio pedagógico</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Os desafios citados pelas depoentes no quadro anterior, em sua maioria, estão relacionados à prática do professor em sala de aula, associados ao insatisfatório acompanhamento do poder público estadual, com relação, como já apresentamos, à infraestrutura ofertada, ao número de escolas, à falta de profissionais, sendo que o governo

oferecia benefícios aos que se candidatassem ao deslocamento da capital Florianópolis ao interior, entre outros.

E é nesse sentido que os depoimentos, apresentados no quadro anterior, descrevem a situação que a maioria dos professores enfrentou, ministrando aulas de matemática entre as décadas de 1970 e 1990 no ensino público catarinense. Merece ênfase a questão do descaso do Estado com a infraestrutura das escolas. O maior exemplo desse quesito está destacado no depoimento da professora Janice, quando descreve as situações em que encontrou a escola na qual foi ministrar aula em 1974, no interior do município de Concórdia. Condições precárias que se multiplicavam em todo o Oeste do Estado.

Ainda relacionados à falta de infraestrutura do Estado, destacam-se nos depoimentos o isolamento das escolas e as péssimas condições de acesso, bem como a organização e o funcionamento da escola, visto que as professoras desempenhavam diversas outras atividades não relacionadas à docência, tais como limpeza de todas as dependências da escola, organização e cuidado da horta e jardim escolar, organização e funcionamento da biblioteca e, também, a elaboração das refeições (merenda) dos alunos. Somado a isso, realizavam o ensino em classes multisseriadas, nas quais não havia condições de realização de um trabalho adequado. A excessiva carga horária em função das necessidades financeiras e a falta de apoio pedagógico nas escolas também estão presentes na fala de todas as depoentes.

Ainda nesse sentido, e considerando as discussões realizadas neste trabalho dissertativo, reiteramos que a região Oeste de Santa Catarina enfrentou, em sua recente trajetória de emancipação política administrativa, desafios diversos, desde o tardio desenvolvimento econômico em virtude da falta de acesso, os limites de locomoção, pela distância até a capital, até o moroso desenvolvimento educacional.

Além disso, as depoentes destacam a falta de profissionais formados na área, devido à falta de centros de formação de professores de matemática, como já mencionamos. Outros dois desafios apontados foram o excesso de cobrança praticado pelos gestores das escolas à época (vale lembrar que a legislação estadual previa que o diretor da escola assistisse o maior número de aulas possíveis como forma de controle e verificação da aplicação dos métodos e conteúdos) e a dificuldade de adaptação às mudanças impostas a cada nova gestão estadual, uma vez que, a cada troca administrativa mudavam-se as estruturas e equipes educacionais.

Alguns dos desafios elencados foram superados em função de publicações de novas legislações, mais condizentes com realidade da educação, como é o caso das classes

multisseriadas, e da exigência dos gestores educacionais, assim como a diminuição em relação ao isolamento e acesso às escolas. Porém, o histórico de alguns desafios parece permanecer, como a excessiva carga horária, em geral agravada pelos baixos salários, que levam o docente a sobrecarregar-se com aulas para complementar o salário. Isso sinaliza que a desvalorização docente também se legitima pela baixa remuneração da profissão.

Com relação aos desafios da profissão, e tendo em vista que o Estado catarinense é um dos que ainda não aderiu ao piso salarial nacional para seus docentes, nos questionamos: o que os futuros profissionais da educação conseguem perceber sobre as possibilidades de exercer a profissão no Estado?

Na seção seguinte faremos alguns apontamentos relacionados às nossas percepções com relação aos desafios enfrentados pelas professoras de matemática do Oeste catarinense no período compreendido por este trabalho dissertativo.

### 5.3 ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Os desafios elencados nas seções anteriores reforçam, de maneira geral, a falta de comprometimento do poder público estadual com o ensino de um modo geral: a formação docente, o ensino propriamente dito e a questões profissionais.

No decorrer das entrevistas percebemos o modo incisivo com que os desafios enfrentados pelas professoras dificultaram e ainda dificultam a realização de um trabalho eficiente no ensino da matemática.

Verificamos no decorrer do processo de análise e interpretação do material empírico do estudo que as evoluções ocorridas no ensino e, especificamente, no ensino da matemática, como a abertura da educação às classes populares, as mudanças trazidas pelo MMM no conteúdo da matemática, as legislações e a criação de formações específicas, como no caso da Educação Especial, a garantia dos direitos relacionados à escolarização em nível de ensino fundamental e médio, a oferta de novos cursos de licenciatura, o melhoramento das condições de deslocamento para as instituições formadoras, vêm consolidando os direitos educacionais a todos os cidadãos brasileiros ao longo da história.

Sobre os desafios, percebemos que vários, com o passar dos anos, foram sendo superados ou minimizados. Entretanto, muitos, enfrentados entre as décadas de 1970 e 1990, ainda perduram na educação catarinense, entre eles, as condições essenciais para o

desenvolvimento de um ensino de qualidade, que pressupõem formação de qualidade aos professores, currículo adequado, suporte pedagógico qualificado e presente, valorização da profissão docente, melhores condições de trabalho, projetos educacionais coerentes, etc.

Com relação à formação docente, o Estado de Santa Catarina ficou desassistido de centros de formação, por longos anos, desafio superado a partir de 2005, com a implantação de vários cursos de licenciatura em todo o Estado.

Os desafios do ensino foram sendo superados, porém existem alguns, que segundo as depoentes persistem na profissão docente na educação básica pública de Santa Catarina, como a indisciplina, a falta de interesse e a falta de limites dos alunos. Com relação a esse aspecto, a partir da segunda metade do século XX, como já observamos neste trabalho, as legislações eram rígidas e traziam algumas normativas relacionadas ao disciplinamento tanto dos discentes quanto dos docentes. Talvez isso não influenciasse nas questões de indisciplina, mas os desafios eram destacados com menor ênfase nas décadas de 1970 e 1990, em comparação com os anos mais recentes.

Com relação aos desafios da profissão, parece-nos que, mesmo com as lutas históricas em torno desse tema em nível nacional, pouco tem se feito para melhorar as condições de trabalho do professor e, conseqüentemente, a valorização da carreira docente.

Destacamos que os desafios evidenciados e o referencial teórico desta pesquisa apontam para algumas preocupações necessárias, como: maior atenção do poder público estadual com questões relacionadas ao suporte pedagógico, maior investimento na educação pública catarinense por meio do contínuo melhoramento das estruturas físicas e da formação continuada dos docentes, maior valorização da classe docente estadual, com reestruturação de carreira, melhores salários, cumprimento do piso nacional para os professores da rede básica estadual, tornando essa categoria profissional nacionalmente valorizada, e oferecendo condições básicas para um ensino de qualidade.

Por fim, enfatizamos que a profissão professor, historicamente relegada a segundo plano dentre as prioridades nacionais, está na contemporaneidade progressivamente desprestigiada em função dos baixos salários e da falta de conscientização do valor social da prática do professor para a formação dos alunos e, portanto, da sociedade. Com isso, os desafios da formação e profissão docente, embora de uma maneira geral assumam novas nuances na atualidade, constituem-se em legados do ensino do século XX. Tais legados precisam ser compreendidos e problematizados como uma forma de transpor alguns dos

desafios do ensino de matemática hoje, conforme sinaliza a análise interpretativa esboçada na presente dissertação.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho dissertativo, que teve como tema o ensino de matemática na educação básica e como recorte temático os desafios educacionais enfrentados pelas professoras de matemática pertencentes à 4ª GERED de Santa Catarina durante duas décadas (1970-1990), contemplou em seu percurso dois capítulos históricos, um metodológico e um capítulo de análise.

O primeiro capítulo tratou dos legados históricos do ensino de matemática no Brasil, problematizando discussões acerca do crescimento da matemática e, recentemente (1988), da educação matemática. Apontam-se como principais legados o desenvolvimento e a luta do Movimento da Matemática Moderna, a criação de agências de fomento e de Programas de Pós-Graduação, como meios de impulsionar as pesquisas em matemática e em seu ensino, contemplando uma das metas deste trabalho dissertativo, a qual referia-se ao relato do histórico do ensino da matemática no Brasil, situando as pesquisas sobre o tema apresentadas em teses, dissertações e artigos.

O segundo capítulo retratou a organização do ensino público em Santa Catarina, a criação das Gerências Regionais de Educação (GERED) – órgão responsável pelo ensino nas regiões – e o movimento do ensino na região Oeste catarinense. Dentre os apontamentos, destacam-se a falta de infraestrutura do governo do Estado com relação ao ensino público, as dificuldades de deslocamento, a falta de possibilidades de acesso e permanência, a formação de professores de matemática, contemplando outra meta sobre situar historicamente a Educação Básica em Santa Catarina e a criação das Gerências de Educação.

No capítulo metodológico ficaram explicitados a abordagem metodológica, o delineamento da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e de que maneira foram constituídos os dados da pesquisa sistematizada em dissertação.

No capítulo de análise, disponibilizamos as textualizações de todas as entrevistas, evidenciamos os desafios citados por cada uma das depoentes e os categorizamos em Desafios da Formação, Desafios da Profissão e Desafios do Ensino, e, posteriormente, problematizamos cada um deles, também fazendo referência à uma das metas traçadas como objetivo específico deste trabalho dissertativo, o qual era identificar as dificuldades que as professoras de matemática da Educação Básica pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina apontam no ensino escolar.



Também para este trabalho dissertativo, foi traçado um objetivo específico vinculado a constituição de fontes historiográficas sobre o ensino de matemática, o qual foi contemplado com as entrevistas orais das cinco depoentes, as quais ao término deste trabalho poderão ser encaminhadas ao GHOEM, para disponibilidade em seu sistema de acesso Hemera<sup>42</sup>, tornando-se assim fontes históricas disponíveis de acesso público.

Como resultado, este trabalho dissertativo aponta que a profissão docente, embora desprivilegiada, ainda é vista com extrema importância pela sociedade. Ao passo que evidenciamos a responsabilidade, também destacamos a culpabilização do professor. Porém, muitos são os motivos subjacentes a essa culpabilização, no caso de Santa Catarina especificamente ocorre: descaso do Estado para com a infraestrutura das escolas; normatizações nada congruentes com a defesa de um ensino de qualidade, com excessiva carga horária; desvalorização salarial; falta de pessoal; carreira pouco promissora; falta de estrutura e liberação para formação em nível de mestrado e doutorado; etc. Esses são alguns dos desafios que os professores enfrentam na rede estadual de ensino, demonstrando que, em face da culpabilização docente, há vários aspectos que precisam ser melhorados.

Por tratar-se de uma profissão de grande responsabilidade e por acreditar que os encaminhamentos dados por esses profissionais podem mudar a concepção de mundo e de atuação de cada pessoa mediante os desafios que se colocam, essa profissão merece, sim, uma maior valorização, com salários adequados, com melhores condições de trabalho, com uma sociedade ciente do valor do PROFESSOR, enquanto profissional da educação. E, por tudo isso, precisamos urgentemente de uma reestruturação, que não mude somente as nomenclaturas dos cargos, mas que contemple a extensa pauta da educação, incluindo maiores investimentos e políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, o estudo realizado evidencia que as inconstâncias no contexto nacional – desde a esfera política, perpassando o sistema econômico até o cenário educacional – produziram implicações em todas as dimensões das atividades das pessoas, conforme assinalam os depoimentos das professoras entrevistadas. E essas implicações, de uma maneira geral, acabam por refletir-se na educação, constituindo, muitas vezes, desafios diversos. E é a superação desses desafios que tem contribuído para a modificação do cenário educacional,

---

<sup>42</sup> Hemera é o sistematizador de textualizações criado pelo GHOEM. Este sistema foi desenvolvido visando a possibilitar uma sistematização das textualizações produzidas à partir dos depoimentos coletados por integrantes do GHOEM. Nada, entretanto, impede que outros grupos o absorvam, adaptando-o, se necessário, a outras situações. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=hemera.php>>. Acesso em 10.jul.2016.

que no caso específico da região oeste de Santa Catarina no período analisado é caracterizada por importantes avanços em termos da oferta de formação inicial de professores e estruturação (física, pedagógica e administrativa) das escolas públicas de educação básica.

Visando transcender as discussões que esboçamos em face ao material empírico do estudo, propomos algumas reflexões sobre o tema para além dos desafios evidenciados e discutidos, em função de alguns estranhamentos que emergiram ao longo da pesquisa:

1. A educação matemática no Brasil possui legados importantíssimos, principalmente no último século, como o Movimento da Matemática Moderna, a criação das Sociedades Brasileiras de Matemática e Educação Matemática (oportunizando maior dialogicidade sobre os temas envolvidos com a matemática), criação de Programas de Pós-Graduação e de agências de fomento que oportunizaram maior desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, a investigação de estudos acerca de temas relacionados à matemática e ao seu ensino, como é o caso deste trabalho dissertativo. Porém, muitas conquistas são bem recentes, como a própria educação matemática, com desenvolvimento a partir de 1988. Podemos, então, considerar que, no âmbito da educação matemática, muito ainda temos a desenvolver, a exemplo de trabalhos sobre o ensino de matemática desenvolvido, tanto no passado, em fases importantes da matemática, como no Movimento da Matemática Moderna e, no presente, sobre o ensino ministrado nas escolas a partir do século XXI.
2. O ensino público catarinense passou, ao longo do último século, por diversas reestruturações, incluindo seis constituições estaduais, alguns decretos, leis ordinárias e leis complementares. Por várias vezes reestruturaram-se somente as nomenclaturas e os cargos políticos, procurando preservar a organização do ensino.
3. A região Oeste do estado de Santa Catarina foi criada há aproximadamente um século, em 1917. Nos primeiros cinquenta anos, a região não teve um desenvolvimento muito significativo, mudando esse contexto somente a partir das décadas de 1970 e 1980. Nessa época, o ensino no Oeste do Estado contava com professoras, geralmente, sem formação concluída, por falta de profissionais qualificados. Nesse sentido, destacamos que as aspirantes a professoras de matemática da região Oeste enfrentaram grandes desafios em busca da formação inicial e continuada, tendo que partir para estados vizinhos a fim de formação de nível superior para melhorar suas condições sociais e econômicas.

4. O histórico abandono do Oeste catarinense com relação ao ensino público em todos os níveis, especialmente o da formação de professores, tenta-se superar recentemente, com a criação de vários cursos de licenciatura e de dois cursos de Mestrado Acadêmico em Educação: um ofertado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, instituição de direito privado, e outro público, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, onde este trabalho dissertativo foi desenvolvido. Considerando que esta região não possui nenhum curso de doutorado na área da Educação, e considerando também o quão tardio está sendo sua tentativa de desenvolvimento educacional, nos questionamos: será que conseguimos realmente avançar educacionalmente desde a emancipação da região Oeste (1917)? Estamos ofertando condições aos docentes que procuram uma formação mais consistente? E os docentes que estão em sala de aula na Educação Básica catarinense, e mesmo no ensino público municipal, possuem afastamento para cursar o Mestrado/Doutorado?
5. O ensino público vem, ao longo dos anos, enfrentando limitações e desafios, muitos superados com o passar dos anos, outros persistentes e alguns novos vêm se desenvolvendo recentemente. Com o ensino de matemática em Santa Catarina também não foi diferente. Muitos dos desafios enfrentados entre as décadas de 1970 e 1990 foram superados, como a escassez de material e suporte pedagógico, porém, foram surgindo muitos outros desafios, os quais comprometem o desenvolvimento de um ensino de qualidade, tais como a indisciplina e a falta de limites dos alunos, citados por várias vezes pelas depoentes.

Por fim, esta pesquisa, sistematizada em dissertação, aponta algumas possibilidades de futuras pesquisas relacionadas ao tema da educação matemática, como: Como se deu a formação de professores de matemática em Santa Catarina até o início da década de 1990? Quais eram os desafios enfrentados pelos docentes de matemática do Oeste do Estado entre 1950 e 1970? Qual é o contexto atual do ensino de matemática em Santa Catarina? Quais as influências do Movimento da Matemática Moderna no ensino de matemática no Oeste Catarinense após 1970? Quais foram as consequências do movimento da matemática Moderna para o ensino de matemática na região Oeste catarinense?

Deixamos, portanto, caminhos para novas pesquisas e esperamos que, quiça, no futuro, os desafios enfrentados pelos professores hoje sejam históricos!

## REFERÊNCIAS

- ALESC, Assembleia Legislativa de Santa Catarina. **Do velho Chapecó a Chapecó: o Legislativo Catarinense resgatando a história da cidade (1917-2010)**. Florianópolis: ALESC, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ARRUDA, Joseane Pinto de. **Histórias e práticas de um ensino na escola primária: marcas e movimentos da matemática moderna**. 2011. 312 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BELLANI, Eli Maria. **Síntese Histórica de Chapecó**. In: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). **Do velho Chapecó a Chapecó: o Legislativo Catarinense resgatando a história da cidade (1917-2010)**. Florianópolis: ALESC, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **A imagem de Proust**. In: Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, David Antonio da. **Alguns Elementos da História da Educação Matemática no Estado de Santa Catarina, Brasil, no século 20: a aritmética nos Grupos Escolares**. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p.27-43, 2014.
- COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. **A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros**. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Há 500 anos, que matemática? **Revista Impulso**, Piracicaba, v.12, n. 27, p. 47-58, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

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

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

FARIA, Juliano Espezin Soares. **O ensino de matemática da academia de comércio de Santa Catarina na década de 1930 e 1940**. 2011. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAERTNER, Rosinete. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARNICA, Antonio Vicente Marafiotti. **História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação**. Zetetiké, São Paulo, v.11, n. 19, p. 9-56, 2003.

\_\_\_\_\_. **História Oral e Educação Matemática**. In BORBA, Marcelo C. e BICUDO, Maria Aparecida V. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método**. In: Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática, 1., 2011, Portugal. **Anais...** Portugal, 2011, p. 1-12.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

\_\_\_\_\_. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLO, Cristiomar. **Reconfigurações espaciais no oeste catarinense: considerações acerca do rural e do urbano (1917-2013)**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, 2013.

GOMES, Marai Laura Magalhães. **História do Ensino da matemática no Brasil: uma introdução**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIORIM, Maria Angêla. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

PEREIRA, Elson Rogério Bastos; SOUZA, Marli Coscodai. A gestão na Gerência Regional de Educação – Lages. In: Colóquio Internacional de Educação, 1., 2014, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: UNOESC, 2014, p. 161-173.

PETERS, José Roberto. **A história da matemática no ensino fundamental uma análise de livros didáticos e artigos sobre história**. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PINTO, Neuza Bertoni. Marcas históricas da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38, 2005.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de professores de matemática – (im)possibilidades de leitura**. 2006. 298 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SANTA CATARINA (Estado). Constituição (1935). **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Diário Oficial do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1935.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Diário Oficial do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1967.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.377/78, de 21 de julho de 1978**. Alesc: legislação estadual. Florianópolis, 1978.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.691/79, de 19 de setembro de 1979.** Alesc: legislação estadual. Florianópolis, 1979.

\_\_\_\_\_. (Estado). Constituição (1989). **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Diário Oficial do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 111/91, de 15 de maio de 1991.** Alesc: legislação estadual. Florianópolis, 1991.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.831 de 17 de fevereiro de 1995.** Reforma Administrativa do Estado. Disponível em <<http://www.leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-9831-1995-santa-catarina-dispoe-sobre-a-organizacao-da-administracao-publica-estabelece-diretrizes-para-a-reforma-administrativa-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 10.jan.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 243 de 30 de janeiro de 2003.** Nova estrutura Administrativa. Acesso em <[http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=40&Itemid=64&lang=brazilian\\_portuguese](http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&Itemid=64&lang=brazilian_portuguese)>. Acesso em 11.jan.2016

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 381 de 7 de maio de 2007.** Gestão e Estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Disponível em <[http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=40&Itemid=64&lang=brazilian\\_portuguese](http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=40&Itemid=64&lang=brazilian_portuguese)>. Acesso 10.jan.2016.

SANTA CATHARINA (Estado). **Decreto nº 794 de 2 de maio de 1914.** Regulamento Geral da Instrução Pública. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1846>>. Acesso em 14.jan.2016.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto nº 795 de 2 de maio de 1914b.** Regulamento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123523>>. Acesso em 14.jan.2016.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. **Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada.** HISTEDBR Online, Campinas, n.22, p.131 –149, 2006. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf)> . Acessado em 16. Mai.2016.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?** 2001. 203 f. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Luiza Aparecida de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) do

ensino primário no Brasil. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, México, v. 16, n. 3, p. 369-393, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THOPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática no Brasil: 1730-1930**. São Paulo: FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Euclides Roxo e a História da Educação Matemática no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, Espanha, v. 1, n. 1, p. 89-94, 2005.



## **APÊNDICES**

## Apêndice A: Roteiro de Entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Data:

Identificação do participante (nome, idade, filiação, grau de escolaridade, origem, nascimento, empregos, casamento...)

Trajetória profissional (início no magistério, tempo, região do estado, escola, município, séries)

Você saberia me contar quantos professores de matemática tinham na escola na época de exercício, quantas professoras?

Você pode me falar como era feita a distribuição das turmas, quais critérios eram usados? Por quê?

E Como eram feitos os planejamentos? Seleção de conteúdos, planejamento das provas? Como era realizada a avaliação?

Como era a prática na sala de aula, haviam dificuldades? Quais?

Como os alunos e pais recebiam o retorno das avaliações?

Você pode me falar sobre quais eram as maiores dificuldades no ensino da matemática em sala de aula nas escolas que você trabalhou?

Havia algum suporte pedagógico de orientação em relação ao ensino de matemática? Como era feito?

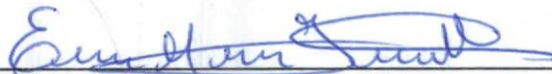
## **ANEXOS**

## CARTA DE CESSÃO

Chapecó, 28 de dezembro de 2015

Destinatário,

Eu, Êuri Maria Invitti, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 28 de dezembro de 2015 para Lidiane Ronsoni Maier usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.



---

Assinatura do entrevistado

## CARTA DE CESSÃO

Chapecó, 28 de janeiro de 2016

Destinatário,

Eu, Glaci Odete Franke Gheno, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 28 de janeiro de 2016 para Lidiane Ronsoni Maier usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

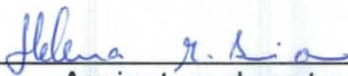
  
Assinatura do entrevistado

## CARTA DE CESSÃO

Chapecó, 22 de janeiro de 2016

Destinatário,

Eu, **H**Elena Maria Simon, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 22 de janeiro de 2016 para Lidiane Ronsoni Maier usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.



---

Assinatura do entrevistado

## CARTA DE CESSÃO

Chapecó, 28 de janeiro de 2016

Destinatário,

Eu, Janice Maria Brun Camillo, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 28 de janeiro de 2016 para Lidiane Ronsoni Maier usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

*Janice M. B. Camillo*

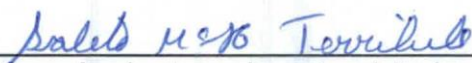
Assinatura do entrevistado

## CARTA DE CESSÃO

Chapecó, 14 de julho de 2015

Destinatário,

Eu, Salete Maria Hellstron Teribelle, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 14 de julho de 2015 para Lidiane Ronsoni Maier usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.



---

Assinatura do entrevistado