

## HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO OESTE CATARINENSE: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

*Lidiane Tania Ronsoni Maier*  
*Universidade Federal da Fronteira Sul*  
*lidiane.maier@uffs.edu.br*

*Adriana Richit*  
*Universidade Federal da Fronteira Sul*  
*adrianarichit@gmail.com*

### **Resumo:**

A formação de professores no Brasil permeia-se por inúmeros obstáculos e desafios, porém poucos episódios comparam-se à formação de professores de matemática da região Oeste catarinense, historicamente desprivilegiada de possibilidades de formação para quem buscava ingressar/seguir na profissão docente. Assim, interessamo-nos por investigar desafios enfrentados por professores de matemática dessa região em seu processo de formação e docência, constituindo percurso histórico sobre formação de professores de matemática a partir de depoimentos desses profissionais. Por suas características, a pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, é qualitativa, com abordagem em história oral. Evidenciamos neste estudo a falta de comprometimento com a formação de professores, ocasionando dificuldades de ordem qualitativa no ensino de matemática da região. Concluímos que a formação de professores de matemática em Santa Catarina entre 1970 e 1990 passou por inúmeras dificuldades – de acesso, de cunho curricular e econômico, entre outras.

**Palavras-chave:** formação de professores; história oral; professores de matemática.

### **1. Introdução**

Este artigo, que se constitui de resultados parciais da pesquisa “Histórias do Ensino da Matemática na Educação Básica de Santa Catarina (1970-1990): os desafios educacionais enfrentados”, no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, estrutura-se em três seções. A primeira, intitulada “A região Oeste de Santa Catarina”, traz um breve histórico da criação da região Oeste em 1917, sua extensão territorial e sua evolução até os dias atuais. A segunda, intitulada “A formação docente no Estado de Santa Catarina”, faz menção ao histórico da formação de professores em Santa Catarina, situando a recente criação de cursos de licenciatura no Oeste do Estado e a criação, recentíssima, de cursos de matemática na região, abordando, também, as opções de formação que os futuros profissionais de matemática tinham como alternativa nos estados vizinhos. Por fim, a terceira

seção, intitulada “Os desafios na formação docente”, aponta, com base nas falas de professoras de matemática entrevistadas, desafios de formação de ordem de acesso ao ensino, fatores econômicos e fatores curriculares.

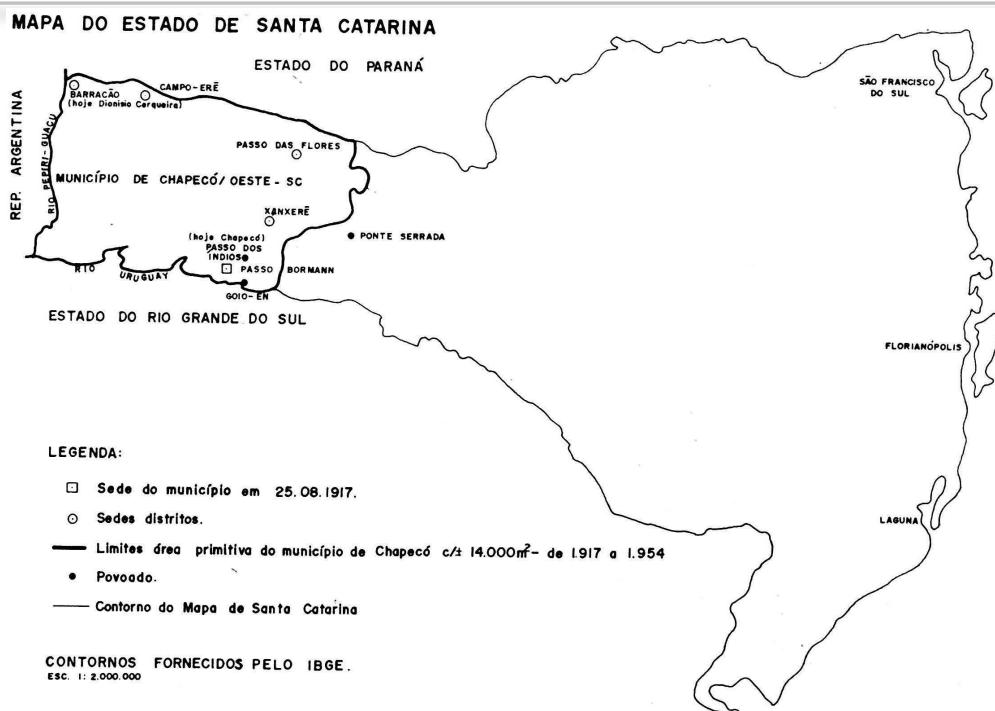
## 2. A região Oeste de Santa Catarina

A região Oeste de Santa Catarina foi fundada em 25 de agosto de 1917, tendo como sede municipal a vila de Passo Bormann, na qual se desenvolveu o município de Chapecó-SC. Conhecido ainda hoje como a capital do velho oeste, em alusão ao tempo do coronelismo, o município de Chapecó possuía, no momento de sua fundação, uma extensão geográfica com jurisdição numa área aproximada de catorze mil quilômetros quadrados.

Desde sua criação, a unidade político-administrativa de Chapecó representou um problema para o governo de Santa Catarina, pois era iminente a ocupação das áreas de terras para equacionar o problema de invasão do estado vizinho, o Paraná, em virtude da disputa de terras que mais tarde ocasionou a Guerra do Contestado. Na busca por sanar esse problema, impuseram-se grandes desafios, tais como a falta de recursos públicos, a dificuldade de investimentos ou custos elevados, custos com infraestrutura, entre outros (BELLANI, 2010).

Para solucionar a questão da ocupação do espaço territorial do estado, o governo 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 se constituía num desafio para o governo catarinense, pois além de o governo não dispor de recursos, a região não apresentava retorno econômico promissor (BELLANI, 2010).

O mapa a seguir mostra a dimensão territorial do município de Chapecó em 1917, estendendo-se do município de Ponte Serrada até a divisa do estado com a Argentina, demonstrando o desafio imposto para preservar o território por meio da colonização da região.



Mapa 01: Extensão territorial do Município de Chapecó em 1917

Fonte: Centro de Memórias do Oeste de Santa Catarina – CEOM, 2016.

Em 1918, o governador, Felipe Schmidt, destaca a visão 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).

Mais tarde, em 1920, Hercílio Luz, o então governador do estado, admite dificuldades para investimentos na principiante estrutura regional:

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<sup>1</sup> (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

<sup>1</sup> Acordo de limites firmado em 20 de outubro de 1916 que previa a divisão de quarenta e oito mil quilômetros quadrados de extensão territorial, resultado de quase sete décadas de batalha nos tribunais entre os Estados de Santa Catarina e Paraná.

traziam o fardo dos problemas políticos e sociais dos antigos imigrantes europeus que haviam chegado ao Rio Grande do Sul anteriormente (BELLANI, 2010). Esses recém-chegados “traziam vontade de trabalhar, ferramentas e um pouco de dinheiro, para atender as primeiras necessidades” (BELLANI, 2010, p. 16). E assim Chapecó adentrou nos anos 1920 com aproximadamente onze mil habitantes e uma extensão territorial de catorze mil quilômetros quadrados.

Do município de Chapecó formaram-se outros dezessete municípios: São Miguel do Oeste, Itapiranga, Xanxerê, Xaxim, São Carlos, Palmitos, Dionísio Cerqueira e Mondaiá, emancipados em 1953; Campo Erê 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, se subdividiram, totalizando hoje, cento e dezoito municípios<sup>2</sup>.

Apesar das poucas ações e projetos oficiais, o movimento das companhias colonizadoras consolidou-se na região. Em 1940, a população era de quarenta mil habitantes. Os pequenos povoados formados na região deram origem a novas vilas e cidades, que, a partir das décadas de 1950 e 1960, constituíram a região do velho oeste, onde se instalaram as primeiras indústrias de alimentos. Nos anos de 1970 e 1980, Chapecó tornou-se forte produtor agroindustrial, determinando uma nova mudança regional (BELLANI, 2010).

Decorrido quase um século da sua fundação, com uma extensão de 624,3 km<sup>2</sup>, dividida em cinco principais distritos – Sede, Marechal Bormann, Goio-Ên, Figueira e Alto da Serra – e trinta e quatro bairros, o município de Chapecó tem população de quase duzentos e três mil habitantes e seu maior movimento econômico<sup>3</sup> ainda é a atividade agroindustrial.

Com relação à educação, a região também progrediu gradativamente. A próxima seção dedica-se à discussão do acesso à educação superior e, principalmente, à formação de professores do Oeste catarinense.

<sup>2</sup> Informações da Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC.

<sup>3</sup> Informações obtidas na Prefeitura Municipal de Chapecó, através do relatório “Chapecó em dados”, de 2014.

### 3. A formação docente no estado de Santa Catarina

O esquecimento da região Oeste, já mencionado, marcou, também, a formação de professores da região, uma vez que o primeiro curso de ensino superior do Estado teve início em 1935, com a criação da faculdade de direito na Universidade Federal de Santa Catarina. As faculdades de medicina, farmácia, odontologia, filosofia, ciências econômicas e serviço social, assim como a escola de engenharia, foram instalando-se até 1960, quando a universidade conquistou as dimensões e o *status* atuais (SOUZA et al., 2002). A criação de cursos de formação de professores deu-se muitas décadas após a abertura do curso de direito.

Apenas em 1959 foi criado o primeiro curso de formação de professores no Estado de Santa Catarina, o curso de pedagogia, que era sediado na cidade de Florianópolis. Apesar de a emancipação de Chapecó ter ocorrido em 1917, somente cinquenta e cinco anos depois foi criado o primeiro curso de formação de professores. O curso de ensino superior da época era pedagogia e iniciou em 13 de março de 1972, na Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Hoje o Estado possui mais de seiscentos cursos de licenciatura em diversas instituições de ensino federais e particulares, na modalidade à distância e presencial.

Quanto à formação de professores de matemática em Santa Catarina, o primeiro curso de licenciatura aprovado foi em 1º de abril de 1968, na Universidade da Região de Joinville (Univille); na mesma data foi aprovado o curso na Universidade Regional de Blumenau (FURB); em 1971 criou-se o curso na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); e em 1974, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Com exceção o curso da UNIPLAC, todos estavam geograficamente localizados na região litorânea, conforme pode-se observar no mapa a seguir.

A região Oeste catarinense 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). Em face disso, interessados no magistério em matemática e alguns professores em exercício enfrentavam desafios de naturezas diversas para buscar uma formação nessa área, conforme evidencia a análise do Mapa 02.



Mapa 02: Cursos de Licenciatura em Matemática no Sul do Brasil até 1990

Fonte: As autoras, 2016.

Podemos 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 (1940) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (1953). Além desses, destaca-se a criação de cursos de matemática em: Maringá, na Universidade Estadual de Maringá – UEM (1971); Cascavel, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (1984); Londrina, na Universidade Estadual de Londrina – UEL (1970); Cornélio Procópio e Jacarezinho, na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (1974 e 1960, respectivamente); Ponta Grossa, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (1950); e Guarapuava, na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO (1970).

A expansão da formação de professores no Rio Grande do Sul não foi diferente. A distribuição dos cursos mostra que haviam, até 1990, nove centros de formação de professores de matemática, com destaque para Porto Alegre (capital), com três centros: a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e 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 com abertura de curso de licenciatura em 1980. Mencionamos também a criação dos cursos de licenciatura em matemática em: Passo Fundo, na Universidade de Passo Fundo – UPF (1973); São Leopoldo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS (1964); Santa Maria, no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA (1958); Canoas, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (1988); Pelotas, na Universidade Católica de Pelotas (1960); e Rio Grande, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG (1966).

Santa Catarina é um caso particular, pois adentrou a década de 1990 com apenas quatro cursos de formação de professores de matemática, todos na região litorânea. Ou seja, a região Oeste até recentemente (pouco mais de vinte e cinco anos) era uma região marginalizada no quesito ensino superior, principalmente na formação de professores de matemática. Assim, os interessados em cursar licenciatura em matemática precisavam buscar sua formação nos estados vizinhos. Hoje há trinta e cinco instituições no Estado que ofertam regularmente o curso de licenciatura em matemática. Dessas, cerca de 60% oferecem ensino presencial.

Atualmente, na região Oeste catarinense há quinze instituições de ensino que oferecem o curso de licenciatura em matemática – seis com ensino presencial e nove na modalidade a distância. Isso representa um percentual de 60% dos cursos oferecidos na modalidade não presencial. Entre as seis instituições que ofertam o curso presencialmente estão a Faculdade de Itapiranga (2005), a Faculdade Exponencial (2008), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (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).

A distribuição dos cursos mostra que ainda são escassas as possibilidades de formar-se em matemática na região Oeste de Santa Catarina e, sobretudo, que são muito recentes esses cursos. Na seção a seguir, discutimos a escassez de cursos para formação de docentes de matemática até a década de 1990 e o modo como essa carência implicou no ensino da região.

#### **4. As dificuldades na formação docente**

A formação de professores no Brasil nunca foi e está bem distante de alcançar o patamar de excelência tão sonhado 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, “a formação deveria ocorrer às próprias custas” (SAVIANI, 2011, p. 112), evidenciando-se a falta de preocupação e de investimento no setor.

Nesse contexto, passaram-se muitos anos em que foi oferecida uma 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 da formação às pessoas de baixo poder aquisitivo.

As dificuldades de acesso, na década de 1970, podem ser percebidas nas falas das professoras entrevistadas para a pesquisa “Histórias do ensino de matemática na Educação Básica de Santa Catarina (1970-1990): os desafios educacionais enfrentados”, cujos resultados parciais constituem este estudo. Trata-se de um estudo que segue a perspectiva da metodologia da história oral (HO)<sup>4</sup>, que, originada na transmissão de uma geração a outra de fatos históricos, torna-se um marco temporal pelo qual “as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam as suas próprias vidas” (THOMPSON, 1992, p. 21). E, dessa forma, se propôs a investigar os desafios educacionais enfrentados pelas professoras de matemática que ministraram aula entre os anos de 1970 e 1990 na região Oeste catarinense, precisamente na área de abrangência da 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina – GERED.

Para tal, foram entrevistadas cinco professoras selecionadas tendo em vista os seguintes critérios: ser professora de matemática; ter ministrado aulas na educação básica catarinense na região de abrangência da 4ª GERED e possuir maior tempo de serviço na educação básica de Santa Catarina. Após coleta, transcrição e textualização das entrevistas, encontramos três categorias principais, evidenciadas a partir da análise sobre os depoimentos:

---

<sup>4</sup> A história oral 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” (GARNICA, 2004, p. 88).



desafios da profissão docente, desafios no ensino da matemática e desafios da formação inicial e continuada, tópico a ser discutido neste texto.

As depoentes deste estudo fazem parte da construção da história do ensino de matemática da região Oeste de Santa Catarina e, por essa razão, figuram aqui como protagonistas de uma história e não como personagens ilustrativas. Portanto, na apresentação dos depoimentos que constituem o material empírico da pesquisa usamos os verdadeiros nomes das professoras depoentes.

Como primeiro e mais citado desafio na formação docente e continuada, temos, no depoimento da professora Salete, a dificuldade em conciliar a sua formação e o trabalho.

Quando me formei no magistério, comecei trabalhando com história na época, mas depois decidi que não ficaria só no magistério. Então, fui para Palmas, no Paraná, fazer o curso 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. Fazíamos o curso durante as aulas da escola, ficando uma semana concentrada lá. Nesse período em que nos ausentávamos da escola, preparávamos a aula e pagávamos uma substituta para ministrar nossas aulas. Assim, conciliávamos a formação e o trabalho (Salete Maria Hellstron Teribelle).

Fica claro no depoimento a falta de incentivo aos professores que precisavam deslocar-se para cidades distantes, situadas no estado vizinho (Paraná) para buscar formação em nível superior. Porém, o que fica mais evidente sobre a falta de apoio à formação docente é o fato de que era necessário preparar as aulas e pagar uma professora substituta com recursos próprios a fim de conseguir liberação para os estudos. E a professora Salete cita também a necessidade de cursar e pagar por todo o curso de ensino superior.

Além disso, o depoimento da professora Euri mostra que havia um vasto campo de trabalho para quem era formado em matemática, contudo concluir essa formação era muito difícil, devido à necessidade de deslocar-se para cidades do Paraná.

Quando me formei no segundo grau, fui para Corbéia (PR), porque meu irmão morava lá e passei a ir para a aula em Cascavel (PR). Hoje é a União, mas na época se chamava Fecivel, que oferecia um curso de ciências com habilitação em matemática. Três anos depois eu me formei em ciências, vim para Chapecó, fiz concurso, passei, 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 a 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 me formei, voltei para Santa Catarina (Euri Maria Invitti).

Ao mencionar os desafios enfrentados, a professora Euri destaca como sendo mais complicada a necessidade de ficar longe dos familiares, contando somente com o apoio do irmão, em um lugar distante, quase que totalmente desconhecido.

Ainda com relação aos desafios de deslocamento, temos na fala da professora Helena, a descrição das dificuldades da formação inicial.

Com o dinheiro que eu ganhava, pagava a faculdade. Nos fins de semana e nas férias eu ainda tinha que ir para a faculdade. Quando chegava julho, por exemplo, eu largava tudo e me dedicava à faculdade. O alojamento 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 (Helena Maria Simon).

A professora Helena não cita como desafio o deslocamento para a formação inicial, e sim as condições enfrentadas para tal. Destaca, também, o pagamento do curso como um dos fatores dos quais tornavam sua estada e frequência difíceis. Porém, seu depoimento evidencia que ainda mais difícil foi buscar formação continuada.

Eu trabalhava 60h, com aquele salário equivalente à licenciatura curta, e, um dia, quando estava na escola, ligaram para oferecer uma pós 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. Quanto à aula, 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, de 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. [...] 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 quando fomos verificar, a pós não tinha validade (Helena Maria Simon).

Por ocasião de sua entrevista, a professora Helena reforça o quanto foi frustrante esse momento de sua vida, as dificuldades enfrentadas com relação à distância, as culturas

diferentes e as dificuldades do currículo não superaram a frustração de tudo ter sido em vão. Ela citou como desafios da formação questões sobre o currículo do curso superior, assim como a professora Euri, conforme evidencia o excerto a seguir.

Quando comecei a dar aula no Bom Pastor, para o ensino médio, senti dificuldade, porque o Bom Pastor sempre foi visto como excelência, pois muitos alunos da época passavam no vestibular da UFSC, mas 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 (Euri Maria Invitti).

Além dos desafios já comentados, o desafio de ter de ensinar o que não aprendeu na formação superior foi sublinhado no depoimento da professora Glaci.

Só que 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 (Glaci Odete Franke Gheno).

Destacamos, a partir da análise dos depoimentos, que a situação da formação de professores de matemática na região Oeste catarinense até 1990 requeria dos licenciandos muitos sacrifícios, sobretudo porque precisavam partir e enfrentar os obstáculos do percurso.

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, com destaque para a busca por formação continuada e o trabalho colaborativo nas escolas.

Os desafios decorrentes da dispersão ou da falta de oferta de cursos de formação de professores de matemática pelo Estado foram superados recentemente (2007), com a criação de vários cursos de licenciatura em matemática.

## 5. Considerações Finais

A formação de professores no Brasil está tentando, há muito tempo, superar desafios, sejam de ordem de valorização, de currículo, de investimento ou de qualidade do ensino ofertado. É nesse contexto que podemos situar a região Oeste catarinense, onde a formação de professores de matemática também esteve abandonada por longos anos, tendo recebido certa atenção do poder público apenas recentemente, com oferta regular em cursos reconhecidos nacionalmente e currículo avaliado pelo Ministério da Educação.

No decorrer deste texto ficam delineados alguns dos principais desafios relacionados à formação inicial e continuada enfrentados pelos aspirantes a professores de matemática dessa região, desafios de acesso à formação docente, de ordem econômica e também os de cunho curricular do curso frequentado.

Fica claro, portanto, que as mudanças não garantem a qualidade do ensino que é ministrado na educação básica da região, tampouco nos fazem entender o porquê do abandono educacional pela qual a região passou. Porém nos faz refletir sobre qual cuidado se está tendo com a formação de professores no Brasil.

## Referências

BELLANI, Eli Maria. Síntese Histórica de Chapecó. In: ALESC. **Do velho Chapecó à Chapecó: o legislativo catarinense resgatando a história da cidade (1917-2010)**.

Florianópolis: ALESC, 2010.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Ieda Maria de et al. **Biblioteca Universitária da UFSC: memória oral e documental**. Florianópolis: UFSC, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.