

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

DÉA NUNES FERNANDES

**SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO
MARANHÃO: CARTAS PARA UMA CARTOGRAFIA POSSÍVEL**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

Rio Claro - SP
2011

DÉA NUNES FERNANDES

SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO
MARANHÃO: CARTAS PARA UMA CARTOGRAFIA POSSÍVEL

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Antonio Vicente Marafioti Garnica (Orientador- UNESP-Bauru)

Maria Ângela Miorim (UNICAMP - Campinas)

Maria Carolina Bovério Galzerani (UNICAMP - Campinas)

Maria Célia Leme da Silva (UNIFEPS – São Paulo)

Maria Laura Magalhães Gomes (UFMG - Belo Horizonte)

Resultado: Aprovado

Rio Claro (SP), 01 de novembro de 2011.

370.71 Fernandes, Déa Nunes
F363s Sobre a formação do professor de matemática no
Maranhão: cartas para uma cartografia possível / Déa Nunes
Fernandes. - Rio Claro : [s.n.], 2011
388 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

1. Professores - Formação. 2. Estado do Maranhão. 3.
História oral. 4. Educação matemática. 5. História. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

A meu filho
A meus pais (*in memoriam*)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar um registro histórico do processo da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão num período que tem como marco inicial a implantação, na década de 1960, do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no estado. A metodologia utilizada é a História Oral, e as fontes são tanto textualizações de entrevistas quanto registros escritos disponíveis. Foram entrevistados profissionais de três instituições públicas de ensino superior do estado que trabalharam como docentes quando da implantação e/ou da elaboração dos projetos dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática e alunos da primeira turma graduada, no estado, em Matemática. O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu compreender que o cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão, desde a implantação do primeiro curso, é pontuado de urgências e carências, todas fortemente associadas aos contornos das políticas governamentais idealizadas para o ensino superior. Com a intenção de ressaltar a dialogicidade que caracteriza todo processo investigativo, a redação do trabalho aposta no estilo epistolar e se constitui, portanto, como uma sequência de cartas trocadas entre a autora e um personagem fictício.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estado do Maranhão. História Oral. Educação Matemática. História.

ABSTRACT

This research aims to present a historical record of the process of Math Teachers Formation in undergraduate courses in institutions of the state of Maranhao, Brazil, since the creation of the first university, in the 1960's, until today. It was developed using Oral History as its main methodological approach, and the historical sources were interviews and a diversity of written documentation available. The interviews were collected with professionals who worked as teachers of those institutions, or were responsible for the preparation of the first educational projects related to teachers formation in Maranhão, or were students of the first classes of those first courses. The research allowed us to understand that the scenario of the formation of mathematics teachers in Maranhão was, in the beginning, and still is, until our days, characterized by urgency and by all sort of needs, all these urgencies and needs associated with the contours of government policies for higher education on Brazil. The final text is presented as a set of letters exchanged between the author and a fictional character, in order to highlight, as a metaphor, the dialogical process that characterizes the research process itself.

Keywords: Teachers Formation. State of Maranhão (Brazil). Oral History. Mathematics Education. History.

SUMÁRIO

CARTA AO LEITOR: UM PRÓLOGO Apresentação. Agradecimentos.	8
PRIMEIRA CARTA Objetivos da Pesquisa. Abordagem metodológica.	14
SEGUNDA CARTA Educação Matemática. Historiografia e Educação Matemática.	20
TERCEIRA CARTA Concepção de História.	24
QUARTA CARTA Educação Matemática. Historiografia e Educação Matemática.	32
QUINTA CARTA Mapeamento: história comparada? Aspectos sócio-políticos e históricos do Maranhão. Colaboradores: quem são?	42
SEXTA CARTA Descrição do contexto da pesquisa. Os entrevistados. Procedimentos.	44
SÉTIMA CARTA Regimes de Historicidade.	58
OITAVA CARTA Estudos Comparados. Periodização. Objetivos da pesquisa. Textos das entrevistas de Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e José de Ribamar Rodrigues Siqueira.	73
NONA CARTA A SUDENE.	114
DÉCIMA CARTA Atuação da SUDENE no ensino superior. Textos das entrevistas de Jocelino Ribeiro Melo, Leila Ribeiro Veiga e Vera Lúcia Lobato Almeida.	116

DÉCIMA PRIMEIRA CARTA A CADES.	146
DÉCIMA SEGUNDA CARTA A CADES. Primeiro Projeto de Formação de Professores de Matemática. Textos das Entrevistas de Francisco Pinto Lima, Joaquim Teixeira Lopes, Raimundo Merval Moraes Gonçalves, José Gilson Sales e Silva e José Eduardo Gonçalves de Jesus.	149
DÉCIMA TERCEIRA CARTA O PROCAD.	230
DÉCIMA QUARTA CARTA Primeiro Projeto de Formação de Professores de Matemática no Maranhão: cenário político. PROCAD. PROEB. Textos das entrevistas de Alexandre Pereira Sousa, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho e Dalva Rocha Ferreira.	234
DÉCIMA QUINTA CARTA Projeto de Interiorização CEFET-MA.	312
DÉCIMA SEXTA CARTA Década de 1990: aspectos do contexto político.	317
DÉCIMA SÉTIMA CARTA Questões: concepção de História e Análise.	341
DÉCIMA OITAVA CARTA Concepção de História. História como arte da invenção. Aspectos da Análise. Análise Narrativa de narrativas. Fontes escritas e orais.	344
CARTA AO LEITOR: UM EPÍLOGO Breve síntese.	351
REFERÊNCIAS	357
ANEXOS Roteiro de Entrevistas. Cartas de Cessão.	371

Carta ao Leitor: um prólogo

Prezados,

“A atividade de leitura de um texto „apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera... O leitor (como elemento dessa ação), insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: „aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo“... Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma „invenção de memória“. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. „O legível se transforma em memorável“. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor... Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por passante...”

Essas palavras não são minhas: são de Certeau¹. Tomo-as como referência ao organizar essa apresentação. A ideia é tentar levar você, como leitor, no seu processo de mutação, a habitar um texto que traz as marcas das intenções de nossa pesquisa de doutorado e, por esta conciliação, indicar como pontos de inscrição nossos passos - *regulares* ou *zigzagueantes* - num terreno que escolhemos para habitar durante o processo de sua escrita: o estilo epistolar.

Li num artigo sobre a natureza do estilo epistolar que “a *carta* possui uma natureza deveras híbrida e polimorfa para que se faça sobre ela uma teorização absolutamente sistemática”². Aceitando essa ideia, neste momento, apresentarei apenas os motivos que me levaram ao desafio de escrever uma tese de doutorado nesse estilo.

Um desses é a abertura que a carta nos dá para privilegiar um dos nossos princípios de trabalho: o da interlocução, nosso esforço para estar junto ao outro. Além disso, a opção pelas cartas ressalta a dimensão da escrita coletiva do nosso trabalho, uma vez que eu e várias

¹ (CERTEAU, 1994, p.49)

² PUC-Rio de Janeiro. Certificação Digital Nº 0115401/CA. p.1.

peessoas do nosso Grupo de Pesquisa (com a troca de ideias em reuniões e em encontros formais e informais) nos co-responsabilizamos pela escrita desse texto da tese de doutorado.

A decisão pela escolha desse estilo acontece de maneira inesperada. A mim parecia estar definido que a narrativa desta tese se configuraria nos moldes do que tem sido recomendado pela Academia. Embora não me identificando com esse modelo de escrita por achá-la carregada de um rigor extremado que termina por limitar a capacidade criativa do autor, eu, até então, não havia pensado outra forma para escrever o texto. Dentre os trabalhos realizados pelos pesquisadores de nosso Grupo de Pesquisa, a leitura que apresentava um estilo de escrita diferenciado e que me chamara atenção foi o trabalho da Heloisa da Silva³. Confesso que após a leitura desse trabalho senti um certo desejo de fazer algo na mesma direção, mas não manifestei meu interesse a ninguém, apenas fiquei a pensar...

Em janeiro de 2010, cursando uma disciplina do Doutorado, numa dessas conversas informais que ocorrem nos corredores, no intervalo das aulas, nas vizinhanças da cantina da Universidade, meu orientador surge com uma de suas ideias inusitadas. Eu estava pensando...” – disse ele – “O que você acharia de escrever sua tese de doutorado como uma coleção de cartas? Eu acho” – continuou – “que uma das contribuições de seu trabalho seria mostrar que um estudo que utiliza a História Oral pode dar conta de constituir uma narrativa histórica tal como aqueles que trabalham somente com *as fontes primárias*, mas que, além disso, pode dar conta de algo mais, algo que apenas essas fontes não são capazes de nos dar. Com as cartas” – completou ele – “poderíamos criar um diálogo fictício com o Von Ranke, que é um dos representantes da historiografia metódica do século XIX, que tem como uma de suas marcas um traçado bastante restritivo para uma narrativa historiográfica... Pense sobre isso e depois me diga alguma coisa”.

Aceitei o desafio. Não sabia nem por onde começar, mas a ideia me interessava. Lembrei-me logo de um presente que eu ganhara em 2002, o livro “Correspondências” da Clarice Lispector (sempre digo que esse foi um dos melhores presentes que já recebi até hoje...). Desde então, ler cartas, espreitar sorradeira a troca de mensagens entre pessoas – uma espécie de *voyeurismo* pacífico, autorizado – tornou-se para mim uma atividade prazerosa... Ter a possibilidade de escrever um trabalho científico no estilo epistolar causou-me, portanto, certo deslumbre...

³ Trata-se da tese de doutorado de Silva (2006) cuja forma textual é uma coleção de fragmentos, em consonância com sua intenção de defender como fragmentária a noção de “identidade”.

Passei então a dedicar-me à leitura de alguns livros, na tentativa de me familiarizar com esse estilo de escrita. Li as *Cartas de Amor* de Mariana Alcoforado; *As Ligações Perigosas*, de Choderlos de Laclos; a *Carta ao Pai* de Franz Kafka; as cartas da *Obra Poética Integral de Cesário Verde (1855-86)*; as *Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação* de Regina Leite Garcia... Cartas, muitas cartas.

Todas essas leituras – mas talvez, em especial, a do livro de Regina Leite Garcia – me deram como que um suporte experiencial para iniciar-me na tentativa. A obra de Garcia é composta de um conjunto de cartas que a autora troca com alguns membros de seu grupo de pesquisa quando estava fazendo seu pós-doutorado em Londres. Essas cartas formam o corpo de sua tese pós-doutoral. A autora explica que essa foi uma forma que encontrou de fazer uma tese “sem se violentar”, que exigiu dela coragem para enfrentar “o formalismo da Academia e sua faculdade de aceitar o que rompe com suas verdades e com sua concepção estreita de ciência”, e também, competência para dizer aquilo em que acredita, da forma que acredita, e ao mesmo tempo fazê-lo revelando o domínio dos conhecimentos que a Academia valoriza, pois a tese seria avaliada pelos doutores da Academia e por seus critérios, que para essa autora, em geral são “rígidos”. “Eu não pretendia apenas desafiar a Academia”- esclarece a autora-, “mas apresentar formas mais criativas de fazer ciência...”⁴.

Foi baseada, por exemplo, na maneira como Regina Leite Garcia puxava os “fios teóricos” para discutir, ao mesmo tempo com seriedade, desenvoltura, intimidade e originalidade determinados assuntos; no modo como Clarice Lispector reporta-se – enfática, mas informalmente a Getúlio Vargas em uma de suas cartas, e no jeito simples de Cesário Verde expressar seus sentimentos a um amigo, que aos poucos foi se constituindo essa escrita fragmentada que você, leitor, terá a oportunidade de habitar.

Um texto que traz cartas trocadas entre mim e um historiador fictício (que não é Von Ranke, como tínhamos imaginado inicialmente, pois percebemos que a distância temporal seria um problema complementar nessa nossa empreitada, já arriscada demais sem essa complicação potencial de adequar linguagem, modos de dizer, contextos...). Meu interlocutor é um historiador que se abre a perspectivas alternativas, que se permite um diálogo com concepções alternativas às que ele próprio mobiliza, que aposta na potencialidade de formas narrativas outras, diferentes das que executa em seu cotidiano acadêmico. Um historiador, em

⁴ (GARCIA, 1995, p.11-12)

suma, contemporâneo, atento, aberto ao diálogo. Inicialmente, quem assumiu o papel desse historiador fictício ao responder minhas cartas foi meu orientador. Mas a ficção que ronda a ideia dessas cartas permitiu que elas fossem arquitetadas entre muitos, e nos valem enormemente dos recursos da ficção, que nos permitiram fazer nosso interlocutor perguntar exatamente o que pretendíamos responder. Após o exame de qualificação, essa trama incorporou as sugestões dos membros da banca e, particularmente, algumas das cartas “do historiador” contêm recortes do texto que a professora Maria Laura Magalhães Gomes preparou para aquela ocasião, com comentários e sugestões⁵. E assim, ao longo das correspondências, aos poucos, foi se estruturando este trabalho que traz em, em síntese, um registro histórico em várias vozes sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão.

Sem querer limitar as possibilidades de leitura ou mesmo indicar ao leitor o que e como este texto deve ser lido, passo a caracterizá-lo brevemente. São, no total, dezoito cartas. Na primeira é feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como se explicita nossa intenção quanto à abordagem metodológica. Na segunda carta são levantados alguns questionamentos sobre o campo da Educação Matemática e sobre como a historiografia tem servido à Educação Matemática. A terceira traz uma discussão sobre a concepção de História em que se apóia a pesquisa, e na quarta destaca-se novamente a Educação Matemática e como a historiografia tem servido a esse campo. Na quinta carta argumenta-se sobre a possibilidade da relação da proposta do mapeamento da formação de professores de Matemática com estudos comparados e sobre a necessidade de apresentar aspectos sobre o estado-foco da pesquisa, o Maranhão, evocando novamente a História Oral e apresentando dos nossos colaboradores - entrevistados. A sexta carta aprofunda a discussão e a descrição do *contexto* da pesquisa, descrevendo, em linhas gerais, os entrevistados e detalhando os procedimentos metodológicos mobilizados. A sétima carta traz uma discussão sobre *Regimes de Historicidade*, enquanto a oitava apresenta uma discussão sobre os estudos comparados, esclarece a escolha da periodização e retoma os objetivos da pesquisa, além de apresentar as textualizações das entrevistas de Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e José de

⁵ Nossa intenção foi responder – ora concordando e reforçando; ora argumentando de modo mais adequado; ora complementando/alterando nosso texto – a todas as sugestões e questionamentos da banca. Particularmente, para essa apropriação do texto elaborado pela professora Maria Laura – um conjunto de sete cartas dessa autora à autora da tese – nos foi concedida autorização específica.

Ribamar Rodrigues Siqueira. A nona carta argumenta sobre o aparecimento da SUDENE no cenário da formação de professores no Maranhão enquanto a décima esmiúça a participação da SUDENE no conjunto das intervenções federais voltadas a atender o Nordeste, trazendo ainda as textualizações das entrevistas de Jocelino Ribeiro Melo, Leila Ribeiro Veiga e Vera Lúcia Lobato Almeida. A décima primeira carta aponta a presença da CADES no cenário da educação maranhense, o que é retomado na carta seguinte, quando também se inicia a discussão sobre o primeiro projeto de formação de professores de Matemática no Maranhão. São ainda apresentadas, nessa décima segunda carta, as textualizações das entrevistas de Francisco Pinto Lima, Joaquim Teixeira Lopes, Raimundo Merval Morais Gonçalves, José Gilson Sales e Silva e José Eduardo Gonçalves de Jesus. A décima terceira carta apresenta o PROCAD – um dos projetos de formação de professores do Maranhão – e na décima quarta estão registrados aspectos do cenário político à época da implantação do primeiro projeto de formação de professores de Matemática no Maranhão, na Universidade Federal. Nessa carta continua a apresentação e a discussão sobre o PROCAD, chamando à cena um novo projeto, o PROEB, além de nela apresentarmos as textualizações das entrevistas de Alexandre Pereira Sousa, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho e Dalva Rocha Ferreira. A décima quinta traz à tona aspectos do Projeto de Interiorização do então CEFET- Maranhão, enquanto que a décima sexta carta aprofunda essa discussão e apresenta elementos sobre o cenário político em que foram implantados os cursos de formação de professores de Matemática no Maranhão a partir da década de 1990. A décima sétima carta expõe uma questão relativa aos conceitos de *fato e representação* e insiste na necessidade de discutirmos a abordagem analítica que julgamos ter desenvolvido. A décima oitava carta responde aos questionamentos presentes na carta anterior, reafirmando (e, talvez, redizendo) algumas das concepções sobre História que sustentam essa nossa iniciativa, tratando também da análise narrativa de narrativas. Por fim, apresenta-se um texto final – uma segunda *Carta ao leitor*, um epílogo – com uma breve síntese das compreensões que nos foram possíveis, nessa pesquisa, sobre o cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão.

Finalmente, permito-me apresentar uma palavra de agradecimento. Não corrierei o risco de tentar citar o nome de todos aqueles que contribuíram para que esta tese de doutorado se constituísse, pois poderia esquecer o nome de alguém, o que seria uma injustiça. Deixo

registrados a todos que, de uma forma ou outra, me apoiaram, meus sinceros agradecimentos. Mas não posso, entretanto, de maneira alguma, deixar de registrar que o amor, o carinho e a companhia dispensados a mim pelo meu filho, Vinícius Rafael, foram essenciais para o desenvolvimento desse projeto. Essencial também foi a presença constante de meu orientador, o professor Antonio Vicente Marafioti Garnica – não tenho palavras para expressar o quanto sou grata a ele, não só pelo seu brilhante trabalho de orientação, mas também pela constante demonstração de zelo, carinho e confiança no meu trabalho, e pelas oportunidades oferecidas e contribuições dadas à minha formação acadêmica. Agradeço aos meus colegas do GH OEM – Grupo “Historia Oral e Educação Matemática” – e, em particular, a Maria Ednéia e Luciana, pela amizade sincera e pelas contribuições dadas, como também agradeço às professoras doutoras Maria Ângela Miorim, Maria Carolina Bóverio Galzerani, Maria Célia Leme da Silva e Maria Laura Magalhães Gomes pelas ricas sugestões. Um agradecimento especial aos colaboradores - entrevistados: Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos, José de Ribamar Rodrigues Siqueira, Jocelino Ribeiro Melo, Leila Ribeiro Veiga, Vera Lúcia Lobato Almeida, Francisco Pinto Lima, Joaquim Teixeira Lopes, Raimundo Merval Moraes Gonçalves, José Gilson Sales e Silva, José Eduardo Gonçalves de Jesus, Alexandre Pereira Sousa, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho e Dalva Rocha Ferreira, que de forma calorosa aceitaram o convite para participar desta pesquisa. Finalmente, registro que sem o apoio financeiro da CAPES as coisas teriam sido muito mais difíceis.

Primeira Carta

Prezado Senhor,
Meus cumprimentos.

Quem lhe escreve é uma maranhense, professora de Matemática de uma instituição pública de ensino, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no Brasil, que desde 2001 vem concentrando seus estudos no campo da Educação Matemática, atualmente, uma acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista *campus* Rio Claro.

Prezado Senhor. Acredito que são muitos os motivos que podem levar uma acadêmica que se encontra desenvolvendo uma pesquisa de doutorado a se reportar a um dos representantes da historiografia que muitos chamam de *clássica* e cujos trabalhos, às vezes mais, às vezes menos explicitamente, estão pautados nos parâmetros da produção histórica alemã do século XIX. O senhor não estranha, certamente, quando muitos – apreciadores ou críticos da abordagem que o senhor defende – o tratam como discípulo de Ranke. Mas talvez o que possa lhe causar um estranhamento seja o fato de ser esta acadêmica de um campo de pesquisa que não se aproxima da história científica tão defendida pelo senhor. No entanto, caso o senhor aceite trocar correspondências com essa maranhense (que, embora não seguindo os mesmos parâmetros historiográficos que o senhor, respeita sua produção), creio que muitas coisas podem vir a ser esclarecidas nesse nosso diálogo escrito; inclusive, os motivos que me levam a propor essa troca de mensagens e, é claro, os objetivos de nossa pesquisa, que lhe serão apresentados.

Devo esclarecer o motivo de referir-me a minha pesquisa de doutorado usando a expressão *nossa pesquisa*. Não se trata de um respeito a quaisquer normas, nem mesmo de um vício acadêmico. Ocorre que esta pesquisa a que faço referência inscreve-se no horizonte de um projeto maior, cujos subprojetos compactuam os mesmos princípios. Quem defende essa investigação e os pressupostos metodológicos que a sustentam é, pois, um grupo. Uma

das participantes deste mesmo grupo recentemente expressou em seu trabalho de doutorado⁶ a necessidade de reconhecermos a legitimidade de pesquisas acadêmicas efetivamente coletivas não como forma de legislar sobre apropriações indébitas, impondo-as como posturas retas e desejáveis no meio acadêmico, mas como forma de produzir conhecimento a partir da aceitação de que a contaminação de um discurso por outros discursos, num processo solidário de negociação, enriquece a todos os que intencionalmente se dedicam a tematizar um horizonte comum, com instrumentos metodológicos e princípios comuns. Aceito esse ponto de vista e o tomo como norteador neste trabalho, pois sinceramente não vejo o trabalho de produção de uma tese como uma atividade individual; as ideias produzidas e registradas na escrita expressam uma experiência coletiva; expressam significados construídos a partir da convivência com os trabalhos de orientação, as leituras de vários autores, os entrevistados e as reuniões do nosso Grupo de Pesquisa⁷.

Em princípio, para não tomar-lhe mais tempo do que o necessário até que eu saiba se o senhor aceita esse diálogo que lhe proponho, farei uma apresentação de nossa pesquisa de maneira breve, tentando não recheá-la de explicações, embora eu vise a construir uma trama de significados capaz de nos levar a problematizar. Entendo as dúvidas como um germe indispensável para a continuidade de nossa conversa, como, aliás, ocorre a qualquer interlocução acadêmica.

Com nossa pesquisa, pretendemos esboçar um registro histórico sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão. Acreditamos que essa configuração possa nos apresentar elementos que possibilitem a compreensão de aspectos da legislação educacional, enfoques metodológicos, momentos, situações e contextos históricos vários e fundamentais à (re)constituição de um histórico sobre a formação de professores de Matemática, tanto no Maranhão quanto no Brasil. Além disso, cremos que a (re)constituição desse cenário possa nos levar a compreender fatores relacionados à prática pedagógica dos atores responsáveis pelo ensino da Matemática no estado do Maranhão. A abordagem metodológica, de caráter qualitativo, por nós escolhida, é a História Oral, uma metodologia que nos permite criar fontes a partir da oralidade, concebendo essas narrativas orais fixadas pela escrita como documentos históricos intencionalmente constituídos. Ao mesmo tempo, não negamos nem nos afastamos de fontes de outra natureza: propomos estabelecer um

⁶ Essa ideia foi defendida por Luzia Aparecida de Sousa em sua tese de doutorado, defendida em abril de 2011.

⁷ Grupo História Oral e Educação Matemática- GHOEM. www.ghoem.com

diálogo com muitas outras fontes, sejam escritas, pictóricas, filmicas, escultóricas etc., inclusive as chamadas *oficiais* – que têm sido objeto de acalorado debate no cenário historiográfico contemporâneo.

Em síntese, nossa pesquisa tem em seu âmago uma questão propriamente historiográfica⁸, e o exercício da (re)constituição de uma versão histórica sobre a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão será elaborado a partir de um saber proveniente de experiências vividas e ressignificadas por aqueles atores (professores, alunos e funcionários) que efetivamente participaram (e/ou participam) dos processos de implantação e/ou desenvolvimento dos programas maranhenses para formação docente. A experiência e o saber de experiência são por nós entendidos no sentido dado por Jorge Larrosa⁹ em suas *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. A experiência é “aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca- não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca-, e ao nos tocar, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade”. Ou seja, “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, contextual, temporária, sensível, mortal... Tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida; da desordem e da indecisão da vida”. Larossa destaca que o saber da experiência - “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”- se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de “mediação” entre ambos. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do “sentido” ou do “sem-sentido” do que nos acontece. Trata-se de um saber “finito” - ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular- ou seja, trata-se de “um saber que revela ao homem concreto e singular - entendido individual ou coletivamente - o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude”. Daí ser o saber da experiência ser “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal; um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Diferentemente do conhecimento científico, o saber da experiência não está fora de nós, mas, como bem ressalta Larossa, “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular

⁸ É importante ressaltar isso, pois temos defendido que a História Oral – concebida como metodologia de pesquisa – serve a investigações dos mais diversos matizes e não apenas às investigações de caráter historiográfico.

⁹ (LAROSSA, 2002)

de estar no mundo”. Isso faz com que o saber da experiência não possa beneficiar-se de qualquer “alforria”, quer dizer, “ninguém pode apreender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”¹⁰. Assim, o que analisamos não é, propriamente, a experiência do outro, mas o relato dessa experiência. Essa parece ser uma distinção óbvia, mas deve ser reafirmada: eu só me aproximo da experiência a partir de mediações. A narrativa da experiência vivida é uma dessas formas de aproximação. Assim, o que eu capto não é a experiência do outro, mas aspectos dessa experiência a partir do que o outro me relata do que viveu. Essa parece ser a única forma possível de *tornar própria* a experiência do outro, e é segundo essa perspectiva que a História Oral, notadamente atua.

Prezado Senhor. Sei que a crítica histórica, que se desenvolveu na Alemanha a partir do início do século XIX, utilizava o método erudito, teve Ranke como um de seus representantes mais conhecido – talvez um dos precursores –, e a apropriação de suas ideias se evidencia não só na produção histórica alemã, como também na historiografia europeia do século XIX com claras expressões até hoje, tanto na academia quanto no modo usual de conceber História. Sei que àquela época houve a predominância da escrita da história sob a forma de narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens¹¹. Sei também – aprendi com Reis¹² - que um dos princípios básicos dessa abordagem historiográfica (em sua versão *dura*, originária – mas que não deixa de existir ainda hoje) é a crença na *objetividade do conhecimento histórico*, o apego aos *fatos objetivos*, a reivindicação de um caráter científico para esse modo de proceder que se baseava no rigor de uma metodologia. Ranke parece ter manifestado interesse pela *originalidade* de um povo, de um indivíduo, pela psicologia individual dos grandes homens políticos; via a história como *o reino do Espírito* que se manifesta de forma individual; a história feita de *individualidades*, cada uma dotada de estrutura interna e sentido único. Corrija-me se eu estiver equivocada: ao historiador caberia concentrar-se nos eventos, expressões dessas individualidades apreendidas a partir de fontes seguras, certas, estáveis, ou seja, a função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências a partir de uma documentação julgada adequada e proceder à narrativa dos fatos *realmente acontecidos e tal como eles se passaram*. Ranke, segundo minhas leituras, acreditava que a atitude de adotar um distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, levaria a

¹⁰ (LARROSA, op.cit., p. 21-27)

¹¹ (BURKE, 1997, p. 17)

¹² (REIS, 2006)

um conhecimento histórico objetivo, uma expressão fiel dos *factos* do passado, purificada de toda e qualquer distorção subjetiva. Considerava como fatos *narráveis* os eventos políticos, administrativos, diplomáticos, religiosos, e estes eram vistos como o centro do processo histórico, dos quais todas as outras atividades eram derivadas, em seu carácter factual: eventos únicos e irrepetíveis. A história se limitaria aos documentos escritos e oficiais como relatos de eventos políticos¹³.

Mas veja, tal como Flandrin¹⁴, eu aprendi com aqueles que compunham o grupo dos *Annales* que todo problema pode ser abordado historicamente. Isto me possibilitou ver que a maneira de pensar a história mudou. Agora se concebe a história como *ciência dos homens no tempo*; podem ser abordadas historicamente todas as atividades humanas e não apenas as políticas. Hoje, me parece, estendendo talvez ainda mais a concepção revolucionária dos *Annales*, os historiadores podem ter como objeto os homens, suas significações, intenções e ações, que devem ser “compreendidas”, mas em seus grupos, em seus modos concretos e repetitivos de comportamento, nas normas sociais¹⁵. Houve uma abertura do leque de possibilidades do fazer historiográfico, ao apostar no diálogo com outros campos do conhecimento, ampliando o seu campo de pesquisa e seu modo de conceber seus objetos e suas fontes. Essa *nova história* – uma forma de fazer e pensar a História que julgo verdadeiramente nova se comparada aos parâmetros do século XIX – não está fundada essencialmente nas ditas fontes primárias, no documento escrito, mas numa multiplicidade de documentos. Com o correr do tempo, flexibilizou-se ainda mais até mesmo a proposta revolucionária dos *Annales*, e vemos surgir como apoio ao historiador os registros de todos os tipos: os produtos de escavações arqueológicas, a oralidade, os filmes e fotografias, dentre outros recursos, integram a gama variada das fontes potenciais para a escrita da História.

Acredito que o que lhe foi apresentado até o momento faz o senhor compreender que talvez tenhamos uma visão diferenciada sobre história, mas não creio que isso venha ser um empecilho para estabelecermos um diálogo. Entendo que será justamente o tecido dessa diversidade o que poderá nos levar a uma fértil produção de conhecimento.

Cordialmente;
Aguardo contato.

¹³ (*ibidem*, p.15-8)

¹⁴ Em Reis (2006, p.101) encontra-se uma afirmação de Flandrin (1987, p.182-3) em favor da história-problema.

¹⁵ (BLOCH, 2001)

PS - O desenvolvimento da pesquisa não se dá de forma isolada; ela é parte de um projeto mais amplo de uma das frentes de pesquisa, *Formação de Professores*, do *Grupo História Oral e Educação Matemática* e, com esse projeto, o Grupo visa a constituir um *mapa* das práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. A nossa ideia de *mapa* se aproxima da de Deleuze, ou seja, “um mapa é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo; as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos, daí cada coisa ter sua geografia, sua cartografia, seu diagrama”¹⁶. Então, quando pensamos em um *mapa* - e no projeto de esboçar um mapeamento - da formação de professores de Matemática (de um modo geral *professores que ensinam Matemática*) no Brasil, vemos isto como uma configuração aberta (conectável em todas as suas dimensões, suscetível de receber modificações constantemente), uma possibilidade de (re)escritura das condições em que ocorreu e continua ocorrendo essa formação, dos modos com que se deu (se dá) a atuação desses professores, do como se apropriavam (apropriam) dos materiais didáticos, seguiam ou subvertiam (seguem ou subvertem) as legislações vigentes... A nossa pesquisa não é a primeira do Grupo a trilhar nessa direção, algumas outras já foram desenvolvidas e outras se encontram em desenvolvimento.

¹⁶ (DELEUZE, 1992, p. 47)

Segunda Carta

Prezada Professora,
Prazer em conhecê-la.

Tenho em mãos sua carta, e antes de dar a devida importância a alguns comentários contidos na escrita da mesma, apresso-me a participar-lhe que agradeço e aceito o convite para a troca de correspondências.

Faço uso deste momento inicial de escrita para lhe fazer algumas interrogações, e ao mesmo tempo, apresentar minhas posições. Como a senhora bem disse em sua primeira carta, a discussão das dúvidas que porventura venham a surgir durante nossa conversa é indispensável para a continuidade deste nosso *diálogo*.

É certo que tenho muito respeito pela obra de Ranke, principalmente por seu caráter inaugural. Num momento em que as ciências encontravam-se diluídas, intrincadas umas às outras, coube a Ranke estabelecer normas mínimas para que a Historiografia se descolasse desse panorama comum, constituindo-se como área autônoma. Mas é certo, também, que reconheço diversas alterações no quadro historiográfico que ocorreram desde então. Opto por dirigir meus estudos por algo que a senhora e seu grupo podem chamar de *clássico*, mas esse *clássico* deve ser mais e melhor explicado. Não seriam também *clássicas*, hoje, as propostas dos *Annales*, surgidas como revolucionárias, no início do século XX, em relação às concepções rankeanas? Pois então?!

Reconheço que sua mensagem fez-me pensar em como concebo e pratico a historiografia. Aceito, sim, a alcunha de *clássico*. Minha prática, como historiador, está longe de mobilizar algumas inovações propostas por vários pesquisadores. Não creio que a oralidade deva servir como fonte histórica, por exemplo, como acreditam a senhora e seu grupo. Não problematizo a narrativa historiográfica. Faço história a partir de fontes primárias, ainda que não dispensando o chão teórico de outras disciplinas. Comungo com os *Annales* no que diz respeito às potencialidades de uma união disciplinar, e reconheço como criativos alguns estudos contemporâneos, de autores conceituados, cujos temas são os mais plurais possíveis. Histórias saborosas, ainda que muita bobagem tenha sido feita nesse momento que

alguns pesquisadores reconhecem como um *esmigalhamento* do fazer historiográfico. Ainda creio que a importância de um fenômeno é diretamente proporcional às dimensões que esse fenômeno atinge; ainda creio na potencialidade do estudo de estruturas maciças, de longa duração, como forma possível, legítima (talvez não única), de praticar historiografia. Ainda acredito que o estudo de uma série documental é suficiente para que se possa tecer uma história dos fatos registrados naqueles documentos. Ainda uso uma objetiva mais panorâmica, pois acredito em suas possibilidades, e seus resultados, para mim, são certos e comprovados. Acredito em muita coisa. Pratico efetivamente algumas das coisas em que acredito (Li certa vez que dentre os matemáticos há os que defendem diferentes formas de conceber e praticar Matemática. Mas esses mesmos matemáticos, no frígido dos ovos, nos cubículos em que produzem Matemática, em sua maioria, não são formalistas?). Questiono muitas coisas, mas respeito posições contrárias às minhas (como parece – salvo engano meu – acontecer também com a senhora e seu grupo).

Na leitura do livro *Jogos de Escala*, de Jacques Revel¹⁷, percebo que o autor atribui essas minhas concepções aos que comungam com a proposta dos *Annales*. Diz ele, em resumo, que a História proposta pelos *Annales* privilegia o “estudo dos agregados mais maciços possíveis, a prioridade concedida à medida na análise dos fenômenos sociais, a escolha de uma duração suficientemente longa para tornar observáveis transformações globais (com, como corolário, a análise de temporalidades diferentes)”. O foco, portanto – ainda segundo Revel – está no afastamento do único, do acidental (o indivíduo, o acontecimento, o caso singular) para tornar possível uma aproximação com o repetitivo e suas variações, as regularidades observáveis a partir das quais se poderiam induzir leis. Ainda que eu aprecie a qualidade e a criatividade de alguns textos do Ginzburg, por exemplo, não pratico a micro-história. Ao contrário, minhas concepções se afastam desse exercício singular. Para continuar com Revel: “A abordagem micro-histórica é profundamente diferente em suas intenções assim como em seus procedimentos. Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala em particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta em serviço de estratégias de conhecimento. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua trama e sua forma. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim

¹⁷ (REVEL, 1998).

transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável)”¹⁸. Pois então, eu acredito em representação. Um passado pode representar-se de vários modos, dependendo das fontes que tenho à mão, do modo – mais ou menos aprofundado – com que interpreto essas fontes, de como mobilizo as várias teorias que tenho à mão e que fui coletando ao longo de minha formação e de minha atuação. Um passado pode ser representado de vários modos. Creio que é possível, de modo ético e cuidadoso, resgatar (e esse é precisamente o termo que uso: RESGATAR) resíduos do passado, cotejando fontes e descobertas, e registrá-las para o presente numa forma a mais próxima possível do modo como ocorreram. As questões sobre a linguagem não me preocupam, não estão na minha agenda mais imediata, ainda que admire algumas experimentações contemporâneas (que creio mais vinculadas à Literatura que à História).

Esse modo de pensar e agir, entretanto, não me filia à historiografia rankeana, pura e simplesmente. Não me sinto ofendido com essa sua impressão, mas creio que podemos chegar mais perto do que realmente acredito se continuarmos a nos corresponder. Sei das alterações nas tramas historiográficas, mas, muitas vezes, na minha prática solitária de historiador, deixo-me levar por uma mescla de concepções, ora rankeanas, ora dos *Annales*, ora até mesmo de abordagens mais contemporâneas (essas, confesso, mais raras – mas ainda assim percebo a vitalidade teórica de certos pressupostos dos historiadores vinculados à micro-história e até mesmo de alguns oralistas). Há boas ideias – e há também as ideias preconceituosas, atrasadas – em todas as áreas do conhecimento. A senhora e seu grupo devem reconhecer isso também entre seus colegas: propostas extremamente pertinentes e *clássicas* convivendo com propostas conservadoras e com propostas alternativas. Dentre as conservadoras certamente há as preconceituosas, atrasadas, e dentre as alternativas certamente há as equivocadas, vítimas de modismos. Não há um conjunto homogêneo de historiadores, como não há um de educadores matemáticos, por certo.

Também por isso penso ser interessante conversarmos. Ao mesmo tempo em que tomo pé de uma área que me é totalmente estranha, tomo também pé de uma forma de usar a historiografia – caso cheguemos a um acordo sobre a História Oral ser uma forma de praticar historiografia – que me é curiosa.

Proponho duas coisas à senhora e a seu grupo: vejamos até que ponto nossas concepções dialogam e em que ponto passamos a discordar. E tentemos o que há de mais

¹⁸ (*ibidem*, p.17- 20).

saudável na academia – infelizmente uma prática quase em desuso nesse mundo cada vez mais normatizado: um debate, uma troca de argumentos de tal forma que eu, com minhas questões, a leve a compreender minhas posições (já que essas posições, como penso já ter explicitado, não são de forma alguma enunciáveis como o seriam os resultados matemáticos) e a senhora tentaria levar-me a concordar com sua forma de compreender a prática historiográfica. Seu trabalho de doutorado, por certo, será objeto dos nossos exemplos, será assim como que o norteador dessa nossa conversa.

Mas, antes disso – essa é a segunda proposta que faço –, peço que a senhora comente comigo sobre sua área e, mais especificamente, sobre o trabalho que está realizando. Como tem a historiografia servido à Educação Matemática? Há alguma perspectiva de a Educação Matemática servir à historiografia? Já há alguma proximidade entre pesquisadores dessas duas áreas? Explique melhor aquela sua colocação feita *post scriptum*, em sua carta anterior, sobre as pesquisas do seu grupo e a inscrição de sua pesquisa como parte de um projeto maior desse grupo.

Terei prazer em continuar essa nossa troca de correspondência, desde que a senhora não se incomode se, de quando em vez, houver demora em alguma resposta ou brevidade em alguma mensagem.

Atenciosamente,
Despeço-me.

Terceira Carta

Prezado Senhor,
Saudações.

Recebi sua carta-resposta. Sem dúvida a intensidade de seus compromissos diários com a vida acadêmica se encarrega de consumir seu tempo, e sua disponibilidade em aceitar o meu convite foi, para mim, agradável surpresa; não é uma prática comum, nos dias de hoje, alguém aceitar uma proposta desse tipo. A nossa sociedade – como toda sociedade capitalista – tem vivido o *esfacelamento das relações*. Torna-se cada vez mais difícil a troca de experiências; temos dificuldade de nos comunicar; deparamo-nos constantemente com “excessivos obstáculos entre nós, da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais nós provimos, da ordem das nossas complicações”¹⁹. Seguindo as pegadas de Benjamin, eu diria que vivemos numa sociedade em que “predominam vivências, e não experiências vividas”²⁰. É a vida moderna que nos isolou, como diz um professor meu, Carrera de Souza. “As pessoas passam e nem se olham. A paisagem é fria, gelada”²¹. Galzerani²², numa *viagem* pelos textos de Benjamin, expressa suas preocupações com os prejuízos que a vida moderna tem nos causado. Ela afirma que, em vez de a modernidade despertar o homem do seu sonho mítico, ela o mergulhou em fantasmagorias *sui generis*, sujeitas à temporalidade de um novo mito, o mito do „*sempre igual*“. Esses sonhos coletivos, numa acepção benjaminiana, não desaparecem com a modernidade, mas subsistem como casas de sonho, como idealizações. Para melhor esclarecer, a autora recorre ao exemplo dado por Benjamin: o mito das galerias instaladas no século XIX, que surgem como cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, escamoteando o caráter, que lhe é inerente, de dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos mais plenos. Mas, apesar de tudo isso, Galzerani nos sugere que devemos “ousar como poetas alegoristas, apesar das incertezas...”. Ouso olhar para os caminhos da vida moderna não como *ruas de mão*

¹⁹ (GALZERANI, 2005)

²⁰ (BENJAMIN, 1994)

²¹ (SOUZA, 2006, p.14)

²² (GALZERANI, 2004)

única, pois vejo possibilidades de rupturas... Ouso acreditar que as brechas que porventura venham se abrir a partir da nossa troca de correspondências poderão servir de fluxos para o povoamento da minha “solidão múltipla, criativa”²³ – solidão que a escrita de uma tese de doutorado nos impõe – de coisas que possam ampliar a capacidade de discussão para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Em sua correspondência o senhor sugere que o termo *clássico* deve ser *melhor* esclarecido. Veja, o termo *clássico*, no geral, é utilizado para designar aquilo que é *de inveterado uso*; uma ideia predominante, que está entranhada, que é hegemônica. Percebo que o senhor não se nega às perspectivas abertas pela *nova história*, pela *história cultural*, assume que reconhece as potencialidades de *uma união disciplinar*; no entanto, apesar do senhor se deixar levar por uma mescla de concepções, ora rankeanas, ora dos *Annales*, ora até mesmo de abordagens mais contemporâneas, sua prática continua seguindo uma tendência mais *natural* e usual em História, próxima do pensamento metódico, hegemônico na Historiografia até as primeiras décadas do século XX. Li em Burke²⁴ que, embora por volta de meados do século XVIII alguns escritores e intelectuais, na Escócia, França, Itália, Alemanha e em outros países tenham começado a manifestar preocupações com o que denominavam a *história da sociedade* - uma história que se preocupava com as leis e o comércio, a moral e os „*costumes*“ - e embora no final desse mesmo século alguns desses historiadores tenham integrado à narrativa dos acontecimentos políticos esse novo tipo de *história sociocultural*, quando o paradigma histórico ligado ao pensamento de Ranke se estabelece, a *nova história* do século XVIII foi „*marginalizada*“ ou „*re-marginalizada*“. Nas palavras de Burke, a ênfase nas fontes dos arquivos fez com que os historiadores que trabalhavam a „*história sociocultural*“ parecessem meros *dilettanti*. Então, o que se tem como pensamento *clássico*, dominante na Historiografia até a propagação de concepções como a dos *Annales*, é o paradigma histórico pautado nas ideias defendidas por Ranke.

Não sei se me arriscaria a concordar com o senhor em afirmar que, hoje, as propostas defendidas pelos *Annales* podem ser vistas como *clássicas*. Será que a diversidade dos

²³ Ideia construída a partir de Deleuze em *Três questões sobre seis vezes dois (Godard)*. O autor diz como ele imagina Godard: “Ele é um homem que trabalha muito, então, forçosamente está numa solidão absoluta. Mas não é qualquer solidão, é uma solidão extraordinariamente povoada. Não povoada de sonhos, de fantasmas ou de projetos, mas de atos, de coisas e até de pessoas. Uma solidão múltipla, criativa. É do fundo dessa solidão que Godard pode por si só ser uma força, mas também fazer com vários um trabalho de equipe” (DELEUZE, op.cit., p.51).

²⁴ (BURKE, 1997, p. 16- 7)

saberes predominante no século XX comportaria o domínio de um único sistema como referência para o fazer historiográfico? Eu acredito que não. Deleuze, no livro *Conversações*²⁵, nos leva a compreender que essa diversidade de saberes requer do campo científico um outro olhar. Esse autor afirma que “em virtude da diversidade dos saberes, tornou-se corriqueiro observar a falência dos sistemas, a impossibilidade de fazer sistema”. Na verdade, diz Deleuze, “os sistemas não perderam rigorosamente nada de suas forças vivas; há hoje – nas ciências ou em lógica – todo o princípio de uma teoria dos sistemas ditos „abertos“, fundados sobre interações, e que repudiam somente as causalidades lineares e transformam a noção de tempo”²⁶. Aliás, à essa ideia filia-se proposta de história defendida por Carrera de Souza²⁷, e com a qual eu comungo: “a história como uma ciência nômade”. Nessa proposta a “história é „rizomática“, espalha-se sob a terra, não tem raiz principal, todas são importantes e contribuem para explicações que agora não são mais paradigmáticas ou totais. São pontuais e locais, dependem das vidas e suas circunstâncias, respeitam igualdades e diferenças, os deslocamentos e as margens; permitem, através dos „rizomas“, várias entradas em seu interior e conexões com outras ciências e conhecimentos.

As propostas dos *Annales*, num certo sentido, respondiam às exigências da época, tentando transcender as prerrogativas rankeanas de abordagem à história. Elas estão, de certa forma, *entranhadas* no fazer historiográfico, são vistas, hoje, como *inovações* que, de certo modo, enriqueceram a prática da história, mas elas não se tornaram “generalidades à moda da época”; não se tornaram os “fluxos de pensamento ordinários” da Historiografia do século XX. Eu diria que elas, no meio da diversidade dos saberes, se tornaram “singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários” da Historiografia desse século. Não preciso me distanciar muito: percebo isso dentro do *meu* próprio campo, a Educação Matemática. Nesse campo não são muitos os que defendem abordagens alternativas para o fazer historiográfico, que dão passos *fora do que já foi pensado*, que se aventuram *para fora do reconhecível e do tranquilizador*, que se arriscam a inventar novos conceitos para *terras desconhecidas...* Não se trata de negar a qualidade e as contribuições que as produções

²⁵ (DELEUZE, op.cit., p.45).

²⁶ Para Deleuze “um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. Os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos. Os conceitos não são generalidades à moda da época. São singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários; um conceito é cheio de uma força crítica, política e de liberdade. É a potência do sistema que pode destacar o que é bom ou ruim, o que é novo ou não, o que está vivo ou não numa construção de conceitos” (DELEUZE, op.cit., p.45).

²⁷ (SOUZA, op.cit., p.15).

historiográficas que optam por abordagens mais clássicas trazem para esse campo do conhecimento, e sim, de acreditar que a “ousadia” abre possibilidades de trilhar solos que nos permitem compreender coisas sobre as quais outras abordagens silenciam. Se sinto um estranhamento sobre as minhas concepções dentro de minha própria área, acho natural que também existam dúvidas quanto ao que faço ou proponho fazer fora desse meu campo- ainda que esse *fora* seja relativo, posto que a Educação Matemática nasceu propondo uma integração entre áreas, defendendo a vertigem do trânsito livre entre saberes.

Prezado Senhor, no território de interlocução por nós escolhido, a prática epistolar, é natural que no movimento do jogo de argumentos - que em alguns momentos se aproximam e em outros se confrontam - a vontade de persuasão se manifeste em nossa escrita. Nesse jogo discursivo em que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”²⁸, por mais que o autor se esforce, o texto escrito não reina sobre as interpretações, ele apenas inicia um ritual de ressignificações²⁹. Nesse trabalho de ressignificação, há, por exemplo, em relação a vocábulos socialmente cristalizados, a possibilidade de desvelar novas acepções, novas leituras, outras dimensões críticas, e de questionar o estatuto de verdadeiro que antes lhes fora conferido³⁰. Neste sentido, vou me ater a dois dos argumentos apresentados em sua escrita. Um deles refere-se à utilização da palavra *resgate*. O senhor afirma acreditar ser possível, de modo ético e cuidadoso, *resgatar resíduos do passado*. Os pressupostos teóricos nos quais apóio minhas reflexões sobre o conhecimento histórico e a História me levam a entender que, mesmo agindo de maneira ética e cuidadosa, nunca conseguimos resgatar histórias, tampouco memórias. Resgatamos documentos, (re)constituímos histórias, rememoramos experiências vividas... Desse modo, percebo que a palavra *resgate*, tal como posta em seu argumento, carrega *marcas* que reduzem o passado a um “objeto manipulável por uma racionalidade técnica”, favorecendo a visão de “um passado mitificado, com acontecimentos cristalizados, com periodizações que pouco têm a ver com as perspectivas que queremos desvendar”³¹. Nossa visão de História, ao contrário, aposta num fazer historiográfico marcado pelas continuidades e descontinuidades, num tempo da História, me apropriando das palavras de

²⁸ (LARROSA, 2002, p. 20-1)

²⁹ (LIMA, 2010, p.221)

³⁰ (GALZERANI, 2005)

³¹ (FENELON, 2009, p.29)

Benjamin, “não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”³²; é o tempo da mudança, das transformações. Aposta na relação entre sujeito e objeto no ato de construção do conhecimento histórico, movimentando-se assim, tanto no pólo da objetividade como no pólo da subjetividade, trazendo à tona as dissonâncias, as apropriações, a riqueza das experiências vividas... E, a escolha pela História Oral como metodologia de pesquisa é vista como uma possibilidade de trazer à tona o conflito entre esses elementos. Através do trabalho com a História Oral buscamos construir uma racionalidade que dialoga com os sujeitos, que quebra linearidades, compartimentalizações, hierarquizações dos saberes: buscamos uma racionalidade estética³³.

Se assumíssemos a possibilidade de *resgatar o passado* estaríamos aceitando a noção de que o passado pode ser recuperado em sua totalidade e que caberia à História, enquanto área do conhecimento, a realização dessa tarefa. Estaríamos assumindo as narrativas orais presas à noção de *testemunho*, nas quais os narradores seriam *confirmadores dos acontecimentos*. O que nos levaria ao não reconhecimento - ou ao silêncio - do trabalho da subjetividade contido nas narrativas orais – aquele através do qual os indivíduos constroem e atribuem significado à própria experiência e à própria identidade-, e como dissera Alessandro Portelli, “excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho, significa, em última instância, torcer o significado próprio dos acontecimentos narrados”³⁴. Como Cardoso³⁵, entendo que as narrativas orais possibilitam compreender experiências sociais compartilhadas em tempos cruzados - o do acontecido e o do relato-, como também estabelecer relações dialógicas entre entrevistados e entrevistadores que ultrapassam a busca pela veracidade dos acontecimentos. As narrativas são memórias registradas que se transformam em objeto de nossa investigação, possibilitando-nos compreender os sentidos do que foi vivido, mas sempre à luz das preocupações do tempo presente.

O outro argumento a que me refiro diz respeito à citação de Jacques Revel na qual o Senhor se apóia para justificar sua aproximação com algumas ideias dos *Annales*. Revel afirma que a História proposta pelos *Annales* privilegia o estudo dos agregados mais maciços possíveis, a prioridade concedida à medida na análise dos fenômenos sociais, a escolha de

³² (BENJAMIN, op.cit, p.229)

³³ Estes argumentos foram elaborados a partir da arguição de Maria Carolina Bovério Galzerani durante o exame de Qualificação desta tese.

³⁴ (PORTELLI, 1996, p.2)

³⁵ (CARDOSO, 2010, p.29)

uma duração suficientemente longa para tornar observáveis transformações globais (com, como corolário, a análise de temporalidades diferentes), para tornar possível uma aproximação com o repetitivo e suas variações, as regularidades observáveis a partir das quais se poderiam induzir leis. Mas, como bem nos sugere Galzerani, seria interessante situar a que fase dos *Annales* Jacques Revel se refere, visto que a *História Nova* é um movimento que teve localizações históricas num longo período, desde 1929 até a contemporaneidade³⁶.

Um olhar direcionado à história dos *Annales* nos permite perceber que, por se tratar de um grupo heterogêneo, as posições de seus membros variam ao longo das fases da história desse grupo³⁷. Daí, como reconhece Reis³⁸, ser problemático falar de um „modelo único“, do „paradigma dos *Annales*“. Na realidade, continuando com Reis, há paradigmas - cada subgrupo ou membro isolado opta por um ou outro aspecto dos modelos disponíveis³⁹. Mas apesar disso, este mesmo autor destaca que certos conceitos se mantiveram mais ou menos constantes no centro da epistemologia da história desse grupo. “Os fundadores - Febvre e Bloch- falavam de compreensão, história-problema e história global; a segunda geração mencionou regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural; a terceira geração refere-se a modelos invariantes conceptuais, interpretações, descrições”. Na avaliação de Reis, nas três gerações dos *Annales* é comum o espírito de abertura à história efetiva, às ciências sociais, à experimentação; a recusa de sistemas, da dogmatização; a utilização de todas as estratégias de conhecimento permitidas pelo objeto. O que variou em cada época foi a importância, o peso de um conjunto de estratégias. A ponte entre as gerações é feita por duas posições fundamentais e permanentes: adoção do ponto de vista temporal das ciências sociais- a estruturação do evento - e a prática da interdisciplinaridade.⁴⁰

Isto posto, entendo que o momento dos *Annales* ao qual Revel se refere é o da segunda geração, em que Braudel é a figura máxima; à “Era de Braudel”, como diz Burke⁴¹. Nessa fase, continuando com Reis, coabitam duas “tendências de explicação-compreensão”, vindas dos fundadores: a “história-global” de Braudel, e a “história serial quantitativa” dos

³⁶ Sugestão apresentada por Galzerani durante o exame de Qualificação desta tese.

³⁷ Sobre as fases da escola dos *Annales* ver: Peter Burke (1997): *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*; José Carlos Reis (2006): *História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*.

³⁸ (REIS, 2006)

³⁹ Reis argumenta que, por serem heterogêneos, mesmo no interior de cada geração, os subgrupos dos *Annales* foram mais nomológicos (positivistas), mais estruturais (Marx, Lévi-Strauss), mais teóricos (Weber), ou mais interpretativos (hermenêutica) (REIS, op.cit, p. 81).

⁴⁰ (*ibidem*, p.81)

⁴¹ (BURKE, op.cit., p.45)

historiadores econômicos e demográficos, mais próxima da história-problema. A ambição científica dessa segunda geração, “estrutural e conjuntamente quantitativista” levou ao pensamento de “uma história explicativa e preditiva, exata, formalizada e informatizada”. Era a quantificação que sustentava a euforia científica dessa geração. No entanto, os limites dessa história serial foram reconhecidos pela geração posterior⁴². A terceira geração passa a interrogar sobre a validade dos cortes implicados no tratamento serial do material histórico; recusa, sobretudo, a história serial de fatos e das representações intelectuais; a série foi substituída pelo „evento”. A ida às estruturas mais profundas não seria feita exclusivamente pela construção de séries e suas articulações, mas a partir de um evento, uma vida, uma prática. Isso não significa que a quantificação serial tenha sido abandonada pela terceira geração: a ilusão científica que a sustentava é que foi perdida, conclui Reis⁴³.

Gosto do modo como Galzerani resume a *História Nova* defendida pela segunda geração dos *Annales*: “uma história que apresenta „*marcas*” estruturalistas que tornam a „historia mais uma fotografia e menos um filme”; com categorias elencadas, com aquilo que é lei, que é comum, mais plausível e deixa de lado tudo aquilo que é discordante...”⁴⁴, e o lastro deste meu *gosto* está, por exemplo, na proximidade desta fala com a nossa perspectiva de análise em um trabalho que se apóia nos pressupostos teóricos da História Oral.

A opção em lidar com a oralidade como fonte requer posicionamentos teóricos que ultrapassam a própria fonte e nos levam a refletir sobre como entendemos a produção do conhecimento histórico e a História⁴⁵. Nós trabalhamos com memórias: as narrativas são expressões de memórias, portadoras de saberes localizados historicamente. Os lugares trazidos pelas memórias são referências de experiências vividas no passado e ressignificadas no presente das narrativas. E como ressalta E. P. Thompson, a experiência é incompatível com uma “teoria da história estática, totalizadora, que desconhece vivências de homens e mulheres no social como campos de reflexão”⁴⁶. Aprendi com este autor que “ao investigar a

⁴² Reis, apoiado em W.Kula (1960), explica que havia mesmo uma contradição entre a história serial e a longa duração, pois quanto mais uma série se estende no tempo e no espaço, menos ela tende a ser homogênea. Na perda da homogeneidade é-se confrontado com a impossibilidade da comparação, da exatidão, o que compromete o projeto de uma história científica (REIS, op. cit., p. 83).

⁴³ Para Duby a quantificação, pela ilusão de cientificidade e de resultados tão precisos quanto o das ciências naturais, paralisava a dúvida, o espírito crítico, e constituía uma cortina de fumaça, um alibi para a mediocridade. Na realidade, argumenta o autor, o computador é comandado por um programa, que é uma construção a partir de problemas. Parte do material histórico deve ser tratada quantitativamente, mas a interpretação retoma o seu lugar (Cf. REIS, op.cit.83)

⁴⁴ Explicação apresentada no exame de Qualificação desta tese.

⁴⁵ (CARDOSO, op.cit., p. 32)

⁴⁶ Cf.(CARDOSO, op.cit., 35)

história não estamos passando em revista uma série de instantâneos - cada qual mostrando um momento do tempo social transfixado numa única pose -, cada um desses instantâneos não é apenas um momento do ser, mas também um momento do vir-a-ser, mesmo dentro de cada seção aparentemente estática, encontra-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes”⁴⁷. Essas ideias estão aliadas a nossa perspectiva de análise do processo da formação de professores no estado do Maranhão, uma perspectiva que se impõe tomando como elementos para um questionamento tanto os acontecimentos com suas *regularidades*, as invariantes, aquilo que é comum, como as singularidades, as discordâncias, “lidando com memórias e experiências nas suas contradições e tensões”, trazendo à tona elementos díspares. Talvez no decorrer de nossas conversas as ideias que nutrem essa nossa perspectiva se evidenciem com mais clareza, visto que, como salienta Cardoso, “os nossos caminhos de análise estão sempre em construção, as noções que nos ajudam a interpretar são constantemente refeitas. A teoria não é uma receita mágica para os nossos problemas ou questões de investigação, porque afinal elas são nossas”⁴⁸.

Acho por hoje já me estendi o suficiente. Desejando sempre retornar essas nossas discussões, em breve devo dirigir-lhe outra correspondência. Despeço-me.

⁴⁷ (THOMPSON, 1981, p. 58)

⁴⁸ A autora afirma que esse foi um aprendizado que teve com as leituras de E. P. Thompson (CARDOSO, op. cit., p. 36)

Quarta Carta

Prezado Senhor,
Meus cumprimentos.

Relendo sua última carta percebo que esta traz interrogações sobre a nossa pesquisa que deixei de tratar em correspondência anterior. Alegro-me saber de sua proposta de diálogo sobre ela. Proponho-me, então, neste momento, debruçar-me sobre seus questionamentos, a começar sobre o meu campo de pesquisa, a Educação Matemática.

Diferentemente de sua área de atuação - cuja trajetória, no século XIX, visava à constituição de um campo autônomo que só mais recentemente abraçou a potencialidade de se deixar "contaminar" por outras áreas -, a Educação Matemática talvez não se constitua, ainda, num campo disciplinar autônomo: ela se configura como *uma prática social interdisciplinar* e nasceu exatamente defendendo essa articulação entre diversas áreas do conhecimento. É, ainda, uma área de investigação *jovem* e em *construção*. Começou a se estabelecer mais estavelmente, no Brasil, no final da década de 1980⁴⁹, e seu reconhecimento adviria da divulgação das pesquisas em *espaços próprios* a essa divulgação - principalmente as revistas *Bolema*⁵⁰ e *Zézetiké*⁵¹ - e aos trabalhos acadêmicos para fins de titulação. Trata-se de um campo que ainda busca “definições mais precisas referentes ao seu objeto de estudo, a seus campos de investigação, a seus métodos, à sua autonomia”.

Antonio Miguel define bem a situação da Educação Matemática em relação às demais disciplinas acadêmicas já constituídas e institucionalizadas. A Educação Matemática, diz Miguel, “é uma prática social que não está ainda nem topologicamente diferenciada das demais no interior do espaço acadêmico, nem juridicamente estabelecida como campo

⁴⁹ Um primeiro passo no intuito de agregar uma comunidade de professores e educadores foi dado em 1987, com a realização do I Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), na cidade de São Paulo, depois com a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988 (MIGUEL, et al, 2004, p.80). Ver também: (FIORENTINI, 1994).

⁵⁰ Boletim de Educação Matemática. Trata-se do periódico de Educação Matemática vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, cuja primeira edição data de 1985.

⁵¹ A Revista Ketetiké é uma publicação semestral do Círculo de Estudos e Memória da Educação Matemática (CEMPEM) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Especializada em Educação Matemática, seu primeiro número foi lançado em março de 1993.

profissional autônomo, nem, portanto, institucionalmente reconhecida como campo disciplinar”. Além disso, destaca que, embora a Educação Matemática já tenha construído as suas sociedades científicas, as suas revistas especializadas, os seus congressos específicos e os seus grupos de pesquisa no interior de algumas universidades (sinais de uma certa autonomização), não existe um consenso, no interior da própria comunidade de educadores matemáticos, se de fato deveriam se engajar „coletiva” e „solidariamente” em um “projeto de disciplinarização da educação matemática”⁵².

Nessa prática social, há aqueles - como eu - que se valem da historiografia para direcionar suas investigações na linha de pesquisa História da Educação Matemática visando, nessa linha, ao “estudo de uma gama de elementos (estratégias, práticas, experiências, políticas etc.) vinculados ao ensino e à aprendizagem de Matemática, focando cenários (momentos, locais, situações, contingências, circunstâncias etc.) em que esses elementos se manifestam, e os atores que protagonizam a cena nessa grande variedade de cenários”⁵³. Cabe ressaltar que, segundo as disposições que temos defendido em nosso Grupo de Pesquisa, não somos historiadores - aqueles que têm como profissão específica escrever história, praticar historiografia -, e sim, educadores matemáticos que, nos valendo do caráter interdisciplinar da Educação Matemática e da possibilidade de diálogo que a Educação Matemática estabelece com outros campos do conhecimento - como a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a história, a educação, a lingüística etc - nos apoiamos nos suportes que a História nos oferece para o exercício da operação historiográfica na História da Educação Matemática, até porque, na atualidade, a História também defende arduamente uma perspectiva pautada no diálogo interdisciplinar.

Li num texto do Garnica uma ideia que julgo essencial na tessitura desse discurso. Esse autor afirma que se alguém pergunta a ele o que ele pretende ao estudar a História da Educação Matemática, ele responde que sua intenção é agir como um arqueólogo de Pompéia⁵⁴. A prática com as múmias do Vesúvio é uma metáfora da proposta historiográfica

⁵² (MIGUEL et al., op.cit., 81).

⁵³ (GARNICA, 2010a, p.555).

⁵⁴ O único registro escrito sobre a destruição de Pompéia e Herculano – cidades italianas da região da Campânia – pela erupção do Vesúvio no ano 79 d.C. é de Plínio, o Jovem. Seus escritos dão conta da dimensão da tragédia observada desde Roma, a 200 km daquela região. As altíssimas temperaturas, as enormes pedras expelidas da cratera do vulcão e os gases letais dizimaram em poucas horas tudo o que havia nas imediações, cobrindo cidades e campos com uma espessa camada de cinzas que se solidificaram com a ação das chuvas e do tempo, preservando intactos utensílios, construções e corpos. As escavações em Herculano e Pompéia começaram em meados do século XVIII criando um protocolo arqueológico para recuperação de esqueletos. Durante a erupção, os cadáveres soterrados na cidade ficaram sob uma camada úmida de cinzas, moldadas perfeitamente ao formato

que Garnica defende: “uma das funções que proponho à História da Educação Matemática é a de presentificar ausências”. Presentificação essa, argumenta o autor, que se faz arbitrando origens e lançando mão de várias fontes, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas por nós desconhecidas, estratégias de formação esquecidas, políticas educacionais cuja existência foi negligenciada; aspectos da ausência que se vivificados (tornados conhecimentos, lembrança e apelo à atenção e à ação) – presentificados – poderiam nos ajudar a redimensionar práticas atuais e gerar interferências significativas⁵⁵.

Vejo a ideia de *presentificar ausências* como uma forma de *revisitar* o passado a partir do presente. São as questões do presente que nos motivam a esse *voltar ao passado*, e nele buscar evidências e interpretá-las – por meio de conceitos do presente – de modo a relacioná-las às questões que nos levem a entender como surgem as rupturas, as possibilidades de rupturas, enfim, como um sistema pouco a pouco se transforma. Nesse movimento inicia-se uma trajetória de produção de sentidos em que se abrem perspectivas, descortinam-se pontos de vista, a partir dos quais podemos *olhar e entender o presente*. Essa trajetória nos conduz a constituir narrativas; “narrativas mais ou menos motivadoras, causando maiores ou menores impactos, impondo matizes mais ou menos duradouros”⁵⁶. Essa ideia estende-se à nossa pesquisa: estamos nos propondo, com esse trabalho, presentificar ausências relativas à formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, visando à constituição de uma narrativa sobre essa formação durante um período; uma narrativa que venha apresentar alguns atores desse cenário, seus *encantos* e *desencantos*, suas práticas, estratégias de formação, limitações políticas e geográficas, as políticas educacionais vigentes... Essa perspectiva inscreve esse nosso trabalho de doutorado naquele projeto maior do nosso Grupo de Pesquisa que mencionei no *post scriptum* da primeira carta, o projeto cujo objetivo é mapear as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. É claro que nossa pesquisa não participa desse projeto apenas pela similaridade temática, mas também pelas práticas que subjazem a ela: a concepção, os princípios, o método etc.

dos corpos. Com o processo de decomposição restaram moldes ocultos, detectados nas escavações pelo surgimento repentino de um vácuo em meio ao extrato sólido. Tais cavidades – uma ausência que indicava a existência prévia de corpos – eram preenchidas com gesso líquido, material que reconstituía os corpos extintos (*ibidem*, p. 557)

⁵⁵ (*ibidem*, p. 557- 8)

⁵⁶ (*ibidem*, p.557)

Deixe-me esclarecer mais essa ideia do mapeamento⁵⁷. Devido às dimensões continentais do Brasil e suas diferenças geográficas e culturais, não é de surpreender a diversidade de sistemas de organização de ensino, voltados a um mesmo fim, constituídos ao longo da sua história. Conseqüentemente, a necessidade de atender às demandas impostas neste (e para este) complexo cenário leva ao surgimento de diversos modelos de formação docente nos países⁵⁸. Aspectos que tornam impossível pensar em contar uma versão histórica sobre a formação docente no Brasil como se essa fosse uma categoria homogênea. Na prática científica em Educação Matemática percebe-se uma lacuna, nas pesquisas que trazem à tona aspectos relacionados à história da formação de professores de Matemática no Brasil, de temas como: as instituições que formam professores de Matemática - ou que ensinam Matemática, a expressão da questão da diversidade geográfica brasileira, das modalidades de ensino e educação, de graus de formação, de períodos e de pessoas que participaram desse processo de formação de professores de Matemática nos diversos estados brasileiros... A ideia do Grupo é constituir uma versão que – optando pela descentralização⁵⁹, ressaltando a multiplicidade de pontos de vista de atores sociais específicos, parametrizando-se pelo método da História Oral – permita compreender a formação de professores de Matemática em distintos tempos e espaços, visando a contribuir, numa perspectiva histórica, para um exame das políticas públicas do campo da Educação, particularmente da Educação Matemática. Isso, como reconhece Garnica⁶⁰, exige trânsito por diferentes contextos, estudando tanto a constituição de instituições formadoras e sua dispersão geográfica quanto diferenciações, por exemplo, entre o meio rural e o urbano, pequenas cidades e grandes centros e as distintas modalidades e estratégias de formação (cursos técnicos, escolas de primeiras letras etc).

⁵⁷As ideias apresentadas sobre este tema estão apoiadas em (MARTINS-SALANDIM; FERNANDES; GARNICA, 2011).

⁵⁸(VICENTINI; LUGLI, 2009).

⁵⁹ A opção pela descentralização atrelada a uma busca de ultrapassar a visão simplista de que a um único centro corresponderia uma periferia. Como bem ressalta Garnica, não se trata de escolher um único ponto como centro e tomar seus entornos como sendo a periferia. Há periferias e centros. A região sudeste, um dos *centros* que tem sido foco de várias pesquisas em detrimento do estudo da implantação de sistemas educacionais do norte e nordeste, por exemplo, tem seu próprio sistema de exclusão: no sudeste, as grandes cidades operam de modo bastante distinto das pequenas cidades, das bocas de sertão e das áreas mais recentemente colonizadas; mesmo nas pequenas cidades, nas bocas de sertão e nas áreas mais recentemente colonizadas, há uma diferença marcante entre a urbanidade e o mundo campestre, conclui o autor (GARNICA, 2010).

⁶⁰(GARNICA, 2010)

Trata-se de um projeto de *amplo espectro*⁶¹, que demanda tempo e esforços de vários pesquisadores para abordar uma diversidade de temas. Vinculados a esse projeto já foram desenvolvidas várias pesquisas abordando diferentes temas, períodos e modalidades de formação e atuação em várias das regiões do país, e cada uma na sua especificidade, considerando suas realidades sócio culturais e políticas, tem trazido no tecido de suas narrativas uma pluralidade de subtemas tomados pelo Grupo como constituintes de uma história da formação de professores de Matemática no Brasil.

Um levantamento feito sobre as produções vinculadas a esse projeto revela que, por se tratar de um estudo ainda inicial, há ainda maior direcionamento das pesquisas para as regiões sudeste e sul. Não se trata de afirmar que há uma prática de privilegiar uma região em detrimento de outra. Ocorre que as possibilidades oferecidas permitiram que o projeto abarcasse instituições e regiões mais acessíveis aos pesquisadores vinculados ao Grupo, considerando que os Programas pós-graduados nos quais essas pesquisas são desenvolvidas (ambos na UNESP, de Educação Matemática em Rio Claro e de Educação para a Ciência em Bauru) situam-se no estado de São Paulo⁶². Embora a tais cursos se dirijam estudantes das mais diversas regiões do país, ambos atendem a uma significativa parcela de estudantes paulistas, situação que, já de início, sinaliza para o cenário da desigualdade de oportunidades existente entre o sudeste e as demais regiões. Mas, se por um lado, o princípio do descentramento – que parametriza os estudos e pode ser analisado como decorrência deles – que rege esse projeto revela a desigualdade quanto às condições de acesso a Programas de pós-graduação, por outro lado tem implicado a necessidade de mobilizar pesquisadores e estudantes de diferentes regiões do país de modo a tornar possível uma configuração cada vez

⁶¹ *Amplo espectro* diz respeito: a) à longa duração (o projeto iniciou em meados de 2001 e não tem previsão de encerramento); b) à variedade de espaços geográficos e culturais que pretende considerar; c) à opção por focar diversos períodos históricos e momentos da História da Educação e da Educação Matemática (com ênfase no século XX, dada a opção central – mas não exclusiva – pelo método da História Oral); d) ao estudo e adoção de diferentes técnicas de composição narrativa; e) à tematização de várias faces do processo educativo (estudam-se livros didáticos, práticas de formação e atuação de professores, políticas – públicas ou não – de organização escolar, espaços arquitetônicos, uniformização nos modos de vestir e agir no ambiente escolar etc); f) à utilização de várias fontes, o que implica o cuidado com levantamento, recuperação e estudo de acervos escritos, orais e pictóricos, por exemplo; g) à participação, no projeto, de pesquisadores em diferentes níveis de formação (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado); e; h) ao cuidado – constante e contínuo – com a fundamentação metodológica. Uma apropriação da História Oral para a Educação Matemática: num processo de importação criativa tentar criar *uma outra História Oral* de modo a responder mais propriamente às expectativas e demandas da Educação Matemática (GARNICA, 2010).

⁶² Apenas dois dos trabalhos foram desenvolvidos em outro Programa de Pós-Graduação – o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-, em Curitiba.

mais ampla da formação de professores. Essa necessidade ressalta uma das faces políticas desse projeto cuja intenção é criar condições de acesso à oportunidade.

Como ressaltai anteriormente, algumas pesquisas vinculadas a essa frente de pesquisa do Grupo - sobre a formação de professores - já foram concluídas, e outras se encontram em desenvolvimento. Na região sudeste, sobre o estado de São Paulo; Baraldi,⁶³ ao estudar a formação de professores de matemática na região de Bauru (interior paulista), esboça um perfil desta região a partir de *retrazos* de idas e vindas na vida de alguns professores. Teve como colaboradores de pesquisa oito professores de Matemática atuantes nas décadas de 1960 e 1970, que, de uma forma ou outra, estiveram ligados a essa região. A autora apontou como elementos constitutivos da formação dos professores a importância da ferrovia, a Lei 5.692/71, o Movimento da Matemática Moderna e a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário); Silva⁶⁴, a partir de entrevistas com professores de Matemática da rede de ensino público em Rio Claro (interior paulista), discute a identidade cultural do professor de Matemática que surge da pertença à cultura escolar; Galetti⁶⁵ constitui uma paisagem da Educação Matemática na região Nova Alta Paulista (extremo-oeste paulista, última região deste estado a ser *colonizada* pelo homem branco). Dessa paisagem participam como elementos constitutivos o professor de Matemática, seu cotidiano e suas práticas; Silva⁶⁶ analisa o processo de constituição da identidade do Centro de Educação Matemática- CEM, um grupo que atuou, sobretudo, nos anos de 1984 a 1997, na grande São Paulo; Martins-Salandim⁶⁷ traz para o âmbito acadêmico discussões referentes ao ensino agrícola oferecido em instituições instaladas em diversas regiões do interior paulista. A partir de entrevistas com sete professores de Matemática que atuaram nos mais antigos núcleos dessa modalidade de ensino, localizados no interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1950 a 1970, constituiu uma história de sua formação em Matemática. Assumindo o conceito de marginalização como principal eixo para as análises, tratou-o sob o ponto de vista externo – por perceber que o sistema de ensino agrícola, em seu histórico de constituição, esteve vinculado a aspectos marginais, além de ter encontrado indícios de marginalização do homem rural –, e o ponto de vista interno – a partir das narrativas de professores percebeu mecanismos de exclusão a que foram submetidas algumas práticas e como os atores deste cenário atuaram para reverter ou

⁶³ (BARALDI, 2003).

⁶⁴ (SILVA, 2004)

⁶⁵ (GALETTI, 2004)

⁶⁶ (SILVA, 2006)

⁶⁷ (MARTINS-SALANDIM, 2007)

conviver com essa exclusão. Destacou, ainda, que a formação inicial destes professores era a mesma que de outros professores que atuaram no sistema de ensino regular: uma formação lacunar, sem especificidades e pouco vinculada à prática. Em seu doutorado Martins-Salandim desenvolve um estudo sobre o processo de expansão dos cursos de Matemática pelo interior paulista na década de 1960.

Na região sul, Seara⁶⁸ reúne informações sobre as atividades, membros e publicações do NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática –, um dos grupos responsáveis pela introdução do ideário da Matemática Moderna no país; Fillos⁶⁹ estuda o movimento de formação e atuação dos professores em Irati (interior paranaense), em particular para o ensino de Matemática, articulando dados educacionais do município à organização social mais ampla para compreender as relações específicas entre a região e os contextos estadual e nacional. Foram trazidos à tona por seus oito professores entrevistados e suas fontes documentais o papel dos professores leigos nos anos iniciais da cidade, dos professores normalistas e religiosos, de cursos de formação como os da CADES (frequentados principalmente na capital, Curitiba), cursos oferecidos pelo PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (de aperfeiçoamento e de Licenciatura Experimental em Ciências e Matemática para o 1º Grau), o Projeto Logos (voltado para a habilitação de professores leigos que já atuavam nas primeiras séries do 1º Grau) e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, em 1974, com os cursos de Pedagogia, Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Curta em Ciências. A autora estabeleceu, ainda, um diálogo com pesquisas que trataram de temas similares e que se valeram de narrativas orais, destacando que é possível constatar que, mesmo em regiões separadas por grande distância da de Irati, há aspectos bastante similares no que tange à formação e atuação dos professores, e no que diz respeito às dificuldades e facilidades encontradas por docentes, alunos, administradores, quanto ao ensino e a aprendizagem da Matemática: sucessos, fracassos, angústias, conflitos e contradições vividos no *chão de sala de aula*. “As memórias de professores e de ex-alunos dessas distintas regiões do Brasil se entrelaçam e suas vozes, em diversos contextos e tons, se misturam. Às vezes até mesmo se confundem”, afirma a autora⁷⁰; Gaertner⁷¹, com a colaboração de onze professores entrevistados e munida de

⁶⁸ (SEARA, 2005)

⁶⁹ (FILLOS, 2008)

⁷⁰ (FILLOS, op.cit., p.210)

⁷¹ (GAERTNER, 2004)

documentação escrita, reconstitui aspectos históricos da Educação e da Matemática escolar da região de Blumenau (interior de Santa Catarina), de colonização alemã, no período de 1889 a 1968, ressaltando a estrutura e o funcionamento das “escolas alemãs” no período “da nacionalização”, quando esforços para a *de-germanização* foram implementados. A autora ressalta também o sistema educacional implantado nas escolas de Blumenau após 1938 e como se deu o ensino da Matemática até o ano de 1968, quando foi criado o curso de Matemática pela Fundação Universidade Regional de Blumenau.

Na região centro-oeste, Cury⁷² registra uma história da constituição dos primeiros programas de ensino superior voltados à formação de professores de Matemática em Goiás, instalados na capital, Goiânia, contando com entrevistas de onze professores. Para tanto, caracterizou as primeiras negociações para o início das atividades de formação, as condições em que ocorreram as atividades de ensino e os dados gerais sobre a estrutura física e acadêmica daquelas instituições: a Universidade Católica e a Universidade Federal de Goiás. Cury destacou ainda influências de outras instituições, como o Instituto de Tecnologia e Aeronáutica e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, a partir tanto dos docentes que foram para aquela região quanto de programas que visavam à formação de docentes, como a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário e o PROMULMEC – Projeto Multinacional para a Melhoria do Ensino de Ciências. Atualmente, Cury vem desenvolvendo uma pesquisa de doutorado com temática similar, focando o Estado do Tocantins, o mais recente estado brasileiro, formado a partir da divisão do estado de Goiás.

Voltados à região Nordeste do país, há dois estudos: além da nossa pesquisa de doutorado sobre a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, Marta Maria Macena investiga o cenário educacional paraibano, centrando-se especificamente na capital do estado, João Pessoa.

Outras regiões e estados brasileiros já foram parcialmente contemplados em Rolkowski⁷³, que buscou compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. Ou seja, compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, por meio de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto macrossocial, este professor de Matemática: com estas ideias, práticas,

⁷² (CURY, 2007)

⁷³ (ROLKOUSKI, 2006).

resistências. Toma como ponto de partida entrevistas com professores, com diferentes níveis de titulação, dos estados do Mato Grosso, São Paulo, Bahia e Paraná. Embora o aspecto geográfico não seja detalhadamente abordado por Rolkouski, as distintas perspectivas sócio culturais de cada um de seus entrevistados desempenham papel fundamental numa análise que se parametriza por textos e teóricos da Sociologia.

Acredito que essa breve apresentação de alguns trabalhos desenvolvidos no interior do nosso Grupo de Pesquisa possa servir de exemplo para responder ao seu questionamento sobre como a historiografia tem servido à Educação Matemática. São trabalhos conduzidos segundo os princípios da História Oral⁷⁴ e que trazem elementos sobre a formação de professores de Matemática em várias regiões do país.

Ressalto ainda ao senhor que, no campo da Educação Matemática, há vários pesquisadores e grupos realizando pesquisas em História da Educação Matemática. Esses pesquisadores e grupos estão vinculados a instituições de vários estados brasileiros, e alguns deles, têm, inclusive, parcerias com instituições internacionais. O primeiro livro publicado no Brasil, nesse campo específico da História da Educação Matemática, é o “*Uma Introdução à História da Educação Matemática*”, de Maria Ângela Miorim, da Universidade Estadual de Campinas, publicado pela Atual Editora, de São Paulo, em 1998. Depois desse livro, vários outros livros, artigos, edições especiais reservadas ao tema História da Educação Matemática apareceram no cenário nacional (e internacional). Sistematizações dessa produção específica, visando configurar o cenário geral e as potencialidades desse e nesse campo também têm sido frequentes. Recentemente, um artigo de Garnica, intitulado “*Outras Inquisições: apontamentos sobre História Oral e História da Educação Matemática*”⁷⁵, tece considerações sobre essas sistematizações, e uma (breve) apresentação dos vários grupos de pesquisa existentes e registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq pode ser encontrada,

⁷⁴ O GHOEM defende que optar por conduzir as pesquisas segundo os princípios da História Oral – o que é feito, por esse Grupo, no interior da Educação Matemática –, não se restringe a exercitar algumas regras para coleta e tratamento de entrevistas. Mais do que isso, significa optar por modos específicos de: (a) fazer surgirem questões de pesquisa, (b) buscar por informações e registrar memórias – narrativas – que nos permitam tratar dessas questões; (c) cuidar desses registros de forma ética e trabalhá-los segundo procedimentos específicos, tornando-os públicos ao final desse processo; (d) analisar o arsenal de dados segundo perspectivas teóricas em sintonia com alguns princípios previamente estabelecidos; e (e) procurar criar formas narrativas alternativas às usualmente vigentes no meio acadêmico, constituindo os trabalhos produzidos nessa vertente mais como campos de experimentação que como arrazoados de certezas. Ver: (GARNICA, 2008), (GARNICA; SILVA; FERNANDES, 2010), (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011), (MARTINS-SALANDIM; FERNANDES; GARNICA, 2011).

⁷⁵(GARNICA, 2010).

por exemplo, no trabalho de Fábio Donizeti de Oliveira⁷⁶, que circula entre a produção desses grupos para compreender como cada um deles têm abordado teoricamente (e desenvolvido, efetivamente) a análise de livros didáticos (antigos ou contemporâneos) de Matemática. Penso que isso mostra a vitalidade desse campo de investigação...

Já me alonguei demais (é sempre muito bom ter um interlocutor tão atento). Paro por aqui. Ficamos em contato.

⁷⁶(OLIVEIRA, 2008).

Quinta Carta

Prezada Déa,

Com muito prazer recebi suas duas últimas cartas. Infelizmente, por conta de meus vários compromissos, não tive como me manifestar antes. Devo lhe agradecer por sua disposição em realizar aquilo que lhe propus e registro que apreciei bastante seus esclarecimentos sobre o modo como a senhora deseja conduzir sua pesquisa, suas perspectivas em relação à História Oral, bem como sobre o vínculo dessa pesquisa com o projeto maior de seu Grupo. Aliás, essa ideia de seu Grupo me faz lembrar uma leitura que fiz em Saviani⁷⁷, em que este autor assinala que, a rigor, a história comparada da educação no Brasil, é algo que ainda *„está por fazer“*. Aponta para o grande espaço que há, no interior do Brasil, para pesquisas de história comparada da educação, mobilizando estudos em e sobre diferentes regiões possibilitando estabelecer alguma configuração aos elementos desse conjunto diverso e múltiplo em perspectivas e tipos. Argumenta que a tarefa da produção de uma história da escola pública no Brasil se reveste de especificidade própria, marcada pelas dimensões do país e pela diversidade de tempos, espaços e ritmos com que se manifestou o processo de implantação das escolas públicas nas diferentes regiões, estados e municípios, e destaca ainda que, para dar conta do *„brasileiro“* dessa escola pública, faz-se necessário, por meio da investigação, tematizar o movimento concreto do objeto analisado, o que implica examinar as múltiplas determinações que se expressam em ritmos e modalidades diversas. Como Saviani mesmo reconhece, essa não se trata de uma tarefa que demandaria esforços de apenas um pesquisador ou mesmo de um grupo de pesquisa, mas de vários grupos coordenados nacionalmente. Então, percebo que, no campo da Educação Matemática, esse projeto do seu Grupo de Pesquisa caminha na direção sinalizada por Saviani...

Infelizmente, hoje tenho pouco tempo para lhe escrever. Ainda assim, achei que valia a pena fazer isso, e aproveito para registrar algumas dúvidas que ainda pairam sobre alguns

⁷⁷(SAVIANI, 2005, p. 13-14).

elementos de sua pesquisa. Pouco sei acerca da história sociocultural, política e econômica do estado foco de sua investigação: o estado do Maranhão. Penso que não se faz formação de professores sem que seja num tempo e numa geografia específica; não se pode pensar a formação de professores como uma possibilidade deslocada de um solo sócio-político-econômico, desse modo com o propósito de tornar mais visível aos meus olhos o cenário de sua investigação, peço-lhe que me apresente um pouco da história desse estado. E mais, se sua perspectiva é usar a História Oral como método, diga-me de seus interlocutores. Quem foram? Por que esses e não outros? O que afinal, você pretende compreender com eles e a partir deles?

Cordialmente,
Até a próxima.

Sexta Carta

Prezado Senhor,

É sempre um prazer receber suas correspondências. Aproveito este momento para registrar que o exercício dessa prática epistolar no seu movimento de ir e vir tem trazido elementos significativos para a composição do desenho de nossa pesquisa, e claro, a riqueza de seus comentários e a apresentação de suas dúvidas têm sido essenciais nesse processo. Hoje, reinício o processo de discussão tentando apresentar-lhe elementos acerca de duas questões enunciadas em sua última carta: sobre o Maranhão e sobre os entrevistados de nossa pesquisa.

Fiquei pensando em como lhe apresentar alguns elementos relativos ao Maranhão e sua história. Mas, antes preciso esclarecer que não é meu propósito apresentar um estudo detalhado sobre a paisagem histórica desse estado, mas apenas trazer à tona algumas *marcas* dessa paisagem que considero significativas para dar visibilidade a algumas particularidades da realidade desse estado. Penso que para falar de um estado que se encontra localizado no oeste da região Nordeste do Brasil⁷⁸ - uma localização que o deixa mais próximo dos países ricos do Hemisfério Norte do que dos estados do sul brasileiro -, com uma extensão territorial de área próxima a trezentos e trinta e dois mil quilômetros quadrados, atualmente com uma população de mais seis milhões de habitantes - distribuída entre seus duzentos e dezessete municípios -, cuja capital, São Luís, desde 1997 é reconhecida pela Unesco⁷⁹, como um dos Patrimônios Culturais da Humanidade, posso tomar como parceiros alguns pesquisadores

⁷⁸ O Maranhão localiza-se numa região de transição, cujas características mesclam-se entre as tipicamente amazônicas e as nordestinas propriamente ditas. Um *Maranhão Amazônico* se encontra na região localizada entre o centro e o oeste do Estado, delimitação feita pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, que inclui o Estado, como Amazônia Legal. Essa inclusão termina por beneficiar o Maranhão com incentivos fiscais e programas voltados para o desenvolvimento da Amazônia. Na parte nordestina, o *Maranhão Oriental*, identificam-se os amplos tabuleiros, as matas e campos com características dos baixo e alto sertão. Cf.(BONFIM, 2009, p.249-250).

⁷⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

maranhenses⁸⁰ que têm dedicados seus estudos a este tema. Mas também acredito que eu, como maranhense, posso tomar como referência minha própria história de vida.

Quando cheguei a São Luís, nos primeiros anos da década de 1970, lembro-me que aos domingos, sempre que voltávamos - eu e meus irmãos - da casa de minha avó paterna, que residia no bairro São Francisco, depois que atravessávamos a ponte José Sarney - ponte que liga esse bairro ao centro da cidade -, uma das paisagens que mais me chamava a atenção - e ainda chama - era a passagem pelo antigo bairro da Praia Grande. Ali se concentravam armazéns de venda dos mais variados produtos (fumo, arroz, milho, farinha de mandioca, alho...) e os ônibus de linha trafegavam em meio às ruas prensadas pelos antigos sobradões com suas coloridas fachadas de azulejos. Por ali circulavam muitas pessoas. Ainda me lembro dos trilhos pelos quais, em outros tempos, o bonde havia circulado, e agora ficavam expostos. O ônibus, quando descia a ladeira da Rua Portugal, vinha embalado por uma velocidade que me dava um *frio na barriga* e o barulho dos pneus nos trilhos me causava um *alegre temor*. Coisas de criança... Eu gostava muito de olhar para aquilo tudo, ao passar por ali, e sentir *cheiros* que me eram familiares. Apesar da brisa do mar, para mim, aquele local tinha o cheiro do comércio de meu pai. Morávamos todos em um lugarejo chamado *Macajuba* no município de Chapadinha⁸¹. Não muito diferente do acontecido com outras famílias maranhenses, que na época dispunham de algum recurso financeiro e vislumbravam para seus filhos uma educação escolar além do então ensino primário, eu e meus oito irmãos embarcamos no projeto de nossos pais de nos oferecer a possibilidade de avançar nos estudos e partimos do local onde nascemos para fixar residência na capital do estado: em São Luís se concentravam as melhores escolas do estado; era o centro da cultura maranhense. Como acontecera com minha avó paterna, que deixara seu marido em *casa* para levar seus dez filhos para estudar na capital, minha mãe nos seguiu nessa empreitada e meu pai permaneceu em *casa*, trabalhando para nos sustentar. Diferentemente de meu pai, que estudou até o científico, minha mãe recebeu apenas instrução suficiente para saber ler, escrever e efetuar as quatro operações fundamentais, mesmo sem ter tido a oportunidade de “sentar em bancos de escola”, como ela costumava dizer. Chegando a São Luís, eu e meus irmãos fomos todos estudar em escola pública. É claro que enfrentamos dificuldades de toda sorte, mas aos poucos fomos superando

⁸⁰(MEIRELES, 1994; 2001); (BONFIM, 1985; 2009); (CABRAL, 1984); (RODRIGUES, 1993); (COSTA, 2006); (BOTELHO, 2007).

⁸¹ Município localizado na mesorregião leste maranhense, a 245 km de São Luís.

uma a uma. Não foi fácil me adaptar à realidade de São Luís: enquanto eu tinha sido alfabetizada por uma professora particular que meu pai contratou em Chapadinha e levou para o lugarejo onde morávamos para ministrar aula para mim e meus irmãos, no novo ambiente escolar a maioria dos alunos havia feito o *Jardim de Infância* no mesmo Grupo Escolar em que estudávamos e, então, já lidavam bem com o sistema de organização do ensino. Em São Luís os hábitos alimentares eram totalmente diferentes dos nossos: eram mais voltados para uma culinária à base de produtos do mar, como camarão, caranguejo, siri, sururu, peixe (e nós sequer conhecíamos o mar). Não se falava de arroz-de-Maria Isabel, mas de arroz de cuxá... Eu diria que a empreitada de meus pais deu certo: conseguiram formar em nível superior oito de seus nove filhos, dentre os quais, hoje, quatro são doutores e uma é mestre. Somente uma de minhas irmãs não deu continuidade aos estudos depois de concluir o curso Normal: preferiu investir na vida de mulher casada, doméstica e responsável pela educação dos filhos apesar de meu pai sempre alertar suas filhas que “o melhor marido é um bom emprego”, conselho que segui. Meu pai tinha ideias que se diferenciavam das que víamos e ouvíamos em nosso redor: era envolvido com a esquerda política do estado. Nos dizia que, não tendo bens materiais para nos deixar, nossa única herança seria a educação, se quiséssemos, esse seria o nosso *tesouro*. “Um bem que ninguém pode roubar de vocês”, complementava minha mãe... Hoje o nosso patrimônio se encontra espalhado nas mais diversas áreas: alguns dos filhos encontraram o seu *tesouro* na Química, outros na Economia, na Literatura, na Administração, na Assistência Social e eu, na Educação Matemática. O legado dos ideais de esquerda política que meu pai nos deixou, apesar de minha mãe *odiar* essa ideia, serviu de base, a mim e alguns de meus irmãos, para o ingresso na militância política em Sindicatos e Partidos Políticos de oposição ao grupo político que dominava o Governo do Maranhão.

Permita-me esclarecer a questão de São Luís ter se tornado o centro da cultura maranhense. A prática das famílias maranhenses se deslocaram para um centro cultural em busca de recursos educacionais que proporcionassem aos filhos uma educação mais aprimorada já se mostra no século XIX: as famílias abastadas maranhenses costumavam enviar seus filhos para se educarem nos grandes centros europeus (Lisboa, Londres, Paris...). Socorro Cabral⁸² atribui esse costume à intenção de formação de uma *„elite erudita e requintada“* em São Luís, o que favoreceu a constituição de um ambiente cultural de “alto nível” nessa cidade, elevando-a a uma posição de destaque, por exemplo, no cenário das letras

⁸² (CABRAL, 1984, p. 29)

nacionais da época. Nos setecentos, o Maranhão figurava como um dos estados mais prósperos do Brasil, prosperidade muito relacionada ao impulso dado à economia da região pela Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão⁸³. Antes, porém, a situação era diferente: até as primeiras décadas do século XVIII o Maranhão sofria as consequências do desinteresse mercantil da Coroa portuguesa, e sua população vivia em *estado de penúria*, de *pobreza extrema*, e a economia fundava-se na exploração de poucos gêneros agrícolas de subsistência⁸⁴. Somente quase cem anos após Portugal ter conquistado o sul e o sudeste do Brasil é que os portugueses despertaram seus interesses mercantis para esse estado. Esse interesse tardio fez com que outros povos da Europa – franceses, ingleses e holandeses – se sentissem atraídos pelas riquezas naturais existentes nessa região⁸⁵. E, claro, a passagem desses povos pelo Maranhão deixou, de cada um segundo sua cultura, marcas de contribuições peculiares no capítulo da colonização desse estado e na construção de sua identidade cultural.

Ocorre que, em 1621, houve a divisão da Colônia em dois Estados: o do Brasil, com sede em Salvador, e o do Maranhão, ao norte, com sede em São Luís. O Estado do Maranhão⁸⁶ tornou-se independente do Estado do Brasil, passando, assim, a ter uma estrutura própria de funcionamento administrativo diretamente dependente de Lisboa. O Estado do Maranhão passa, então, a ter *vida de Metrópole*, quase sem nenhum vínculo comercial com o Estado do Brasil, tornando-se assim, *„dependente econômica, política e culturalmente da Metrópole“*: de Portugal vinham para esse Estado gêneros alimentícios, mobiliários, cristais, vestuários, e tudo o mais que estivesse em uso no *„Velho Mundo“*. Além disso, o poder político do Estado encontrava-se nas mãos dos comerciantes portugueses, cujos interesses estavam ligados aos da burguesia portuguesa. No setor da educação, a Metrópole, além de

⁸³ Criada pelo Marquês de Pombal ficou ativa durante vinte anos (1755-1775). Financiada por grupos empresariais da Metrópole e por maranhenses fazendeiros e senhores de engenho, a essa Companhia foi cedido o monopólio da navegação, do tráfico negreiro e da compra de gêneros coloniais. Rodrigues destaca, no entanto, que a razão principal da existência dessa Companhia era a introdução da mão-de-obra africana na produção, pois até então o Maranhão valia-se da escravidão indígena para desenvolver as mais variadas atividades (RODRIGUES, 1993, p. 33).

⁸⁴ (CABRAL, op.cit., p. 67)

⁸⁵ (RODRIGUES, op.cit., p.27). Os franceses chegaram a se fixar em terras maranhenses em 1612, onde estabeleceram a França Equinocial e, auxiliados pelos índios, construíram fortes como o de São Luís, mas, em 1615, foram afastados pelos portugueses.

⁸⁶ O Estado colonial do Maranhão compreendia o que atualmente corresponde às terras do Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Pará, Tocantins, Amazonas, Acre, Mato Grosso, Rondônia, Amapá, Goiás e Mato Grosso do Sul (BOTELHO, 2007, p. 25).

impor às escolas maranhenses o sistema educacional jesuítico, fazia restrições ao tipo de literatura que o Maranhão deveria importar e consumir⁸⁷.

Mas como lhe falei anteriormente, houve mudanças no cenário maranhense com os incentivos dados à economia pela Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Da segunda metade do século XVIII ao começo do século XIX a situação econômica, política e social desse Estado alterou-se. Nesse período o Maranhão sofreu um „surto de desenvolvimento“ com a expansão de sua economia agrícola de exportação de alguns gêneros como o algodão e o arroz; ganhou visibilidade no cenário econômico nacional e internacional com o cultivo do algodão⁸⁸ constituindo-se em um dos mais importantes exportadores do mercado mundial de algodão; tornou-se o segundo maior produtor de algodão do Brasil e figurou como a quarta província de maior êxito do Brasil. Exportava algodão principalmente para a Inglaterra, cuja indústria têxtil dependia dessa matéria-prima. Por essa época, a capital do Estado, São Luís, tornou-se um „centro urbano de maior vitalidade“, adquiriu uma nova configuração social, ficou marcada „pela riqueza de casario“: “A cidade era terra de barões e de nobres, de ricos donos de engenhos e de fazendas, e de abastados comerciantes de largas transações no mundo civilizado”⁸⁹. Naqueles antigos solares que tanto me chamaram a atenção – e ainda chamam - quando cheguei a São Luís, viveu uma parcela da sociedade maranhense seguidora de rígidos princípios, cheia de preconceitos e autoridades, que absorveu os padrões e a imagem que tinha da Europa⁹⁰.

Mas novamente a paisagem começa a mudar. Embora com a prosperidade de sua economia, as relações de produção no Maranhão continuaram a se desenvolver em bases escravagistas e, assim sendo, os fazendeiros não estavam preparados para enfrentar situações como a extinção do tráfico negreiro (1850) e a Lei do Ventre Livre (1871). Nem tampouco conseguiram segurar as mudanças ocorridas no mercado externo com a Guerra Civil nos

⁸⁷ (RODRIGUES, op.cit., p.36-45).

⁸⁸ Um dos motivos que levou Portugal a incrementar a lavoura do algodão em terras maranhenses foi a Revolução Industrial inglesa – quando houve o desenvolvimento de sua indústria têxtil. Por conta disso, vários estabelecimentos comerciais foram instalados no Maranhão nas primeiras décadas do século XIX. Jerônimo Viveiros esclarece que os ingleses enriqueceram no meio social maranhense, mas não se deixaram absorver por ele. Com seus visíveis traços etnocêntricos, diz esse autor, viviam voltados para seus interesses mercantilistas e absteram-se de qualquer fusão com os naturais da região; poucos foram os que contraíram núpcias com maranhenses. Para isso não deixou de influir a diversidade de religiões, o que levou a terem igrejas, escolas e até cemitérios próprios, além de viverem em bairros isolados da comunidade „sanluísense“. Para esse autor, os ingleses formaram o primeiro „cartel“ que o comércio do Maranhão conheceu, e esse isolamento fez com que não contribuíssem para o enriquecimento cultural e educacional do povo maranhense. Cf. em (RODRIGUES, op.cit. p. 37)

⁸⁹ (*ibidem*, p.35- 6)

⁹⁰ (*ibidem*, p.36)

Estados Unidos (1861) e as condições de concorrência desfavoráveis dos produtos maranhenses no mercado europeu. O fato é que o Maranhão chega ao final do período imperial (1822-1889) em total declínio: consta que a abolição da escravatura lançara de vez esse estado na mais sombria miséria⁹¹. Essa situação se agrava ainda mais com o advento a República, visto que surge, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, um fenômeno gerado para fortalecer o projeto republicano e de fundamental importância no processo de articulações das ações políticas no país: *o coronelismo*. Nesse período, “adquire vulto e valor a figura do chefe político, corporificada pelos coronéis, em torno dos quais se desenvolve uma política clientelista, marcada pela contenda individual”⁹². No Maranhão, o coronel que desempenhava as funções de chefe político aliciava votos para o Governo e serviu de instrumento de punição, vingança e repressão. O *Coronelismo* constituiu-se numa forma particular de fazer política, sobretudo no interior do Estado⁹³. Era no poder dos senhores de terra que se concentrava o sistema partidário desse Estado, e o domínio desses coronéis - e dos seus correligionários – se dava não somente no setor rural, mas também nas pequenas cidades do interior. É nessa conjuntura sócio-política que surge no cenário da política maranhense a figura do pernambucano Vitorino Freire. Nas palavras de Bonfim, Vitorino era “um político hábil, de uma astúcia extraordinária e com grande sede de poder que fazia questão de ostentar; soube manter-se como intermediário entre o governo estadual e o federal. Manipulando a política do Estado, de quem se fez legítimo representante através dos cargos que exerceu, dominou o Maranhão durante 20 anos (entre 1945 e 1965)”⁹⁴.

Perceba que mesmo que num sentido muito diferente daquele da Inglaterra, também tivemos nós, maranhenses, nossa era vitoriana... Mas na segunda metade da década de 1960 a sociedade maranhense livra-se do *vitorianismo*. O historiador Wagner Cabral⁹⁵ nos conta que num processo que contou com o *„beneplácito”* da recém instalada ditadura militar e com

⁹¹ Rodrigues nos conta que, mesmo assim, alguns fazendeiros persistiram no cultivo do algodão para atender à demanda do Parque Têxtil que se implantara no Maranhão sem, contudo, ter se constituído esse cultivo numa prática eficiente. Com tal Parque, desenvolveram-se novas relações de trabalho, responsáveis na formação de uma organização social do Estado do Maranhão distinta da anteriormente existente. Mas a euforia em relação a essa forma de produção não durou muito tempo: quase todas as fábricas, nas primeiras décadas do século XX, entraram em decadência, o que veio completar o aniquilamento da economia (*ibidem*, p.43- 4)

⁹² (BONFIM, op.cit., p. 2)

⁹³ (RODRIGUES, op.cit., p. 61)

⁹⁴ Vitorino Freire chega ao Maranhão como Secretário de um Tenente- Interventor, o Capitão Martins de Almeida, em 1932. Foi Oficial de Gabinete do ministro de Viações Públicas, General Mendonça de Lima, no governo do Presidente Getúlio Vargas, passando a controlar os cargos públicos do Maranhão. Pelo Maranhão foi eleito (pelo Partido Social Democrático) Deputado Federal (1945) e Senador (1947) (BONFIM, op.cit., p.2).

⁹⁵ (COSTA, 2006)

ampla maioria de votos pelas „Oposições Coligadas”⁹⁶, elege-se governador do Maranhão José Sarney Costa⁹⁷. O povo maranhense acreditava que a ascensão de Sarney ao poder representaria „a mudança radical numa estrutura político-administrativa marcada por vinte anos ininterruptos de corrupção”, sob a tutela de Vitorino Freire; que „o vitorinismo, como sistema de prática política e administrativa, estava definitivamente aniquilado no Maranhão inteiro”. A posse de Sarney aconteceu em 31 de janeiro de 1966, em meio a festas e saudações fervorosas por parte dos jornais da oposição⁹⁸ que se referiam a esse dia com manchetes do tipo: „Dia da Independência”, „Dia da Queda da Bastilha”, „Dia da Esperança”. O povo maranhense exultava ao receber o novo governador para dar início a um „Maranhão Livre e Progressista”, um „Maranhão Novo”. Tamanha foi a festa que para a cobertura da posse do novo governador estavam em São Luís o cineasta Glauber Rocha, juntamente com o produtor Luís Carlos Barreto e equipe⁹⁹.

Sarney assume denunciando a situação precária em que se encontrava o estado, responsabilizando seu antecessor e seus correligionários pela „estagnação /.../ e pelo emprego indevido de verbas federais destinadas ao Maranhão”. Para Núbia Bonfim, Sarney personifica, com seu discurso voltado para o desenvolvimento e modernização do Estado, as aspirações do eleitorado „desavisado” que vê no seu projeto a „salvação” do Maranhão, entregue há tantos anos ao mando dos coronéis rurais. Não estava em questão o modelo econômico, mas suas formas de expressão. A substituição da forma „arcaica” pela „modernizante” seria eficaz e lançaria o estado rumo ao desenvolvimento prometido pela proposta corrente da política emergente¹⁰⁰. O que o povo maranhense não imaginava, naquele momento, é que dali em diante começaria a viver sob o jugo político de um outro *cacique*, José Sarney; que o grupo político – a *oligarquia Sarney* – que assumia o poder tomaria conta da política e da administração do Maranhão por mais de quarenta anos.

⁹⁶Conforme Wagner Cabral: “frente que reunia políticos tradicionais alijados do poder pelo „vitorinismo” ou seus dissidentes”. As Oposições Coligadas se apresentaram em todos os pleitos ocorridos no período de 1950 a 1965, tendo composição variável segundo as conjunturas. Nas palavras de Neiva Moreira, registradas por Wagner Cabral, a coligação não era de esquerda, porém, “representava um passo à frente no quadro político e social do estado, dominado pelas oligarquias rurais”. Desfrutava de “uma grande simpatia no seio da classe média e das populações marginalizadas dos subúrbios” (COSTA, op.cit., p.38)

⁹⁷ Governador do Maranhão no período de 1966 a 1971.

⁹⁸ Wagner Cabral aponta o „Jornal do Povo” e „O Combate”.

⁹⁹ Glauber Rocha fez, sob encomenda, o documentário *Maranhão 66: posse do governador José Sarney*. O documentário mostraria „o Maranhão que José Sarney encontrou”. Para Wagner Cabral, a exibição desse curta-metragem gerou uma intensa polêmica na cidade. “A polêmica foi exercitada em torno das diferentes correntes e opiniões políticas existentes na época, mas também, especialmente, em torno das diversas representações sociais sobre o Maranhão e sua identidade” (*ibidem*, p.32).

¹⁰⁰ (BONFIM, op.cit., p. 17).

Em todos esses anos, em dado momento da história da política maranhense, parecia que a hegemonia desse grupo encontrava-se em crise: quando um dos membros da *oligarquia Sarney* – sua filha, Roseana Sarney-, perdeu a eleição para Governo do Estado, em 2006, para Jackson Lago. Mas um grupo que se manteve no poder por tantos anos, com aliados em todas as esferas, não deixaria por muito tempo o Governo do Estado nas mãos de quem não fosse *um dos seus*. Acusado de *compra de voto* o Tribunal Superior Eleitoral cassou, em 2009, o mandato do então governador Jackson Lago, e assim, retorna ao comando do Estado, *por nebulosa via judicial*, a candidata derrotada nas eleições de 2006, Roseana Sarney. O economista Salvador Fernandes¹⁰¹, em um de seus artigos publicados num jornal da cidade de São Luís registra: “tenho a sensação, cada vez mais intensa e vertiginosa, de estar regressando ao passado, de ver o recrudescimento ampliado da farsa midiática, do deboche, do culto a personalidades carcomidas pelo vício eterno da manipulação política e apropriação deslavada do dinheiro público”.

Essa constante política de governo voltada para interesses particulares de grupos políticos faz com que o estado do Maranhão padeça por falta de políticas públicas, tornando-se, assim, um dos estados brasileiros com pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,68. Para o senhor ter uma ideia, depois de mais de quarenta anos sob o domínio político e administrativo do grupo dos Sarney e aliados, o Maranhão subiu apenas uma posição no *ranking* nacional de desenvolvimento: quando José Sarney assumiu o poder desse Estado pela primeira vez, em 1966, (a partir de então, seu grupo venceu dez eleições para governador) o Maranhão ocupava a primeira posição no *ranking*, atualmente ocupa a segunda (a primeira pertence ao estado do Alagoas)¹⁰². Um recente estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada mostra que entre 2004 e 2009 (período que compreende os governos de José Reinaldo Carneiro Tavares¹⁰³ e Jackson Lago¹⁰⁴) o índice de pobreza extrema no Maranhão reduziu-se para 47%, mas, mesmo assim, 13% da população maranhense ainda se encontra abaixo da linha da miséria (renda mensal de R\$ 70,00 por pessoa); 63% dos maranhenses mais pobres vivem na zona rural de pequenos municípios e 78% não têm acesso ao

¹⁰¹ Artigo: *Apesar dos Pesares a Unidade é Imperativa*, publicado, no dia 09 de abril de 2009, no *Jornal Pequeno* de São Luís.

¹⁰² Cf. Comunicado do Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada – IPEA, nº 58: *Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado*. Disponível em www.agencia.ipea.gov.br. Acessado em 19/07/2010.

¹⁰³ Governador do Maranhão no período de 2002 a 2007

¹⁰⁴ Governador do Maranhão no período de 2007 a 2009.

saneamento básico¹⁰⁵. Assim, a pobreza, o analfabetismo, o desemprego, a falta de moradia e o descaso com a saúde pública tornaram-se, ao longo dos anos, parceiros inseparáveis desse estado...

Nossa pesquisa, senhor, trata da formação de professores de Matemática nesse estado dilacerado por vitorianismos vários. Fizemos um recorte na história da educação superior do Maranhão e fixamos como período de análise a implantação dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática em três de suas instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET-MA¹⁰⁶. Acontece que esses cursos foram criados, em cada uma dessas instituições, em épocas distintas. Então, nossas inquietações passam pela busca de compreensões acerca de como a formação de professores de Matemática no Maranhão foi se configurando no tempo. Desse modo, nosso período de análise tem como marco inicial a criação do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática do estado, o da Universidade Federal, instituído no final da década de 1960. Ressalto que, apesar de reconhecer a riqueza de elementos que a análise do currículo de cada um desses cursos implantados pode oferecer a uma pesquisa voltada para a formação de professores de Matemática, nosso interesse, neste momento, não está em analisar o currículo dos cursos em si: nosso olhar volta-se para a dinâmica da formação de professores de Matemática no Maranhão na medida em que os cursos de Licenciatura Plena em Matemática vão sendo criados, ou seja, nossas interrogações estão elaboradas com perguntas que visam a entender a configuração da formação de professores de Matemática no Maranhão a partir do movimento educacional dessas instituições no processo de implantação desses cursos, como a formação de professores de Matemática foi sendo assumida por essas instituições em diferentes momentos: o que se caracteriza como determinante para a implantação desses cursos? Em que condições esses cursos foram implantados? Quem eram seus professores? Qual sua formação? Como atuavam esses professores? Quais as práticas vigentes no ensino de Matemática? Que modelo de formação de professores de Matemática essas instituições

¹⁰⁵ Cf. Seminário do IPEA: *Combatendo a pobreza extrema: o Maranhão e o Brasil sem miséria*, realizado em São Luís, no dia 17/07/2011, por Rafael Guerreiro Osório. Disponível em www.ipea.gov.br. Acessado em 16/08/2011.

¹⁰⁶ Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Quando iniciamos a pesquisa o CEFET-MA ainda não tinha sido incorporado a esse Instituto. Após a incorporação, o CEFET-MA passou a ser um dos *campi* desse Instituto, o *campus* Monte Castelo. Por conta disso, em todas as entrevistas os colaboradores falam *CEFET-MA* e não *campus Monte Castelo*.

defendiam (ou defendem)? Em que condições ocorreu (e continua ocorrendo) essa formação? Houve mudanças? O que se mantém?

A criação de cada um desses cursos é por nós vista como uma *emergência histórica*; a razão do aparecimento desses cursos, seus objetivos, seus currículos, suas estratégias e as inúmeras relações de ensino, pesquisa e extensão são elementos histórico-sociais condicionados aos – ou em estreita conexão com os – demais valores dessas instituições que compõem a sociedade em que eles foram criados¹⁰⁷. E como as “emergências históricas permitem vozes que narram experiências vividas”¹⁰⁸, elegemos, então, como nossos interlocutores – com o auxílio dos quais iniciaremos nossa trajetória de busca de *vestígios* que possam nos levar a uma produção de conhecimento que, de forma sistematizada, permitirá uma narrativa histórica sobre a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão – professores dessas três instituições públicas de ensino superior (que trabalharam como docentes quando da implantação e/ou elaboração dos projetos desses cursos) e alunos da primeira turma graduada pelo primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática do estado do Maranhão. Em princípio, acreditávamos que seria possível estabelecer como critério que esses colaboradores fossem todos graduados em Matemática, mas percebemos que em cada instituição a dinâmica da implantação dos cursos configurou-se de forma diferenciada. Então, os critérios de escolha foram se delineando à medida em que fomos nos familiarizando com as particularidades do processo de implantação dos cursos em cada instituição.

Vou lhe explicar quem são – e como encontramos – essas pessoas que aceitaram ser entrevistados e entrevistadas para que essa pesquisa fosse possível. Não me aterei, agora, a detalhes sobre elas porque o senhor terá oportunidade em identificá-las a partir de suas próprias vozes se continuarmos essa nossa troca de correspondência. Antes, há uma particularidade que julgo necessário salientar, visto que essa particularidade nos permitiu, de imediato, definir quem seriam nossos primeiros entrevistados: eu havia trabalhado como docente, tanto na Universidade Federal¹⁰⁹ quanto na Universidade Estadual, e era professora do então Centro Federal e, por isso, conhecia previamente o nome de alguns professores que trabalharam nessas instituições desde a implantação dos cursos de Matemática. Alguns, inclusive, foram meus professores; outros foram ou são colegas de Departamento. Essa situação foi determinante no momento da entrevista com cada um deles, posto que havia um

¹⁰⁷ (SOARES, 1984)

¹⁰⁸ (SOUZA, op.cit., p.15)

¹⁰⁹ E também fui aluna do curso de Licenciatura em Matemática dessa instituição.

clima de cumplicidade entre nós, o que permitiu que as entrevistas acontecessem numa atmosfera de diálogo, que compartilhássemos algumas lembranças. Apesar de existirem aqueles que defendem que uma pessoa não possa narrar, para outra pessoa, algo que vivenciaram juntas, o fato de, em linhas gerais, eu conhecer alguns aspectos daquilo que eles narravam, em momento algum fez com que esses colaboradores, em suas entrevistas, se sentissem inibidos e deixassem de elaborar e narrar, segundo suas perspectivas, as situações que havíamos vivenciados juntos. Isso vem ao encontro do que afirma Garnica: “As experiências são vividas particularmente, e mesmo dois interlocutores que tenham vivido as mesmas situações, passado pelas mesmas experiências, elaborarão e narrarão essas vivências segundo uma perspectiva nova, em muitos pontos desconhecida do outro”¹¹⁰.

No caso da Universidade Federal, os entrevistados são todos professores graduados em Matemática: três deles são professores-fundadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática: Maria Eufrásia Campos, Raimundo Renato Patrício e José de Ribamar Rodrigues Siqueira; três são alunos da primeira turma que, posteriormente, se tornaram professores desse curso: Leila Ribeiro Veiga, Jocelino Ribeiro Melo e Vera Lúcia Lobato Almeida.

A Universidade Estadual, na época, não implantou um curso de Licenciatura Plena em Matemática, e sim o curso de Ciências com habilitação em: Matemática, Física, Química ou Biologia; então, dessa instituição contamos com os professores de Matemática Raimundo Merval Moraes Gonçalves, Francisco Pinto Lima e José Gilson Sales e Silva, e o professor de Física, Joaquim Teixeira Lopes. Esses professores atuavam na área de Matemática e participaram do processo implantação do curso de Ciências nessa instituição. Os interlocutores do então Centro Federal são os professores de Matemática Alexandre Pereira Sousa, José Eduardo Gonçalves de Jesus, e as pedagogas Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho que participaram da elaboração do projeto do curso e trabalharam na implantação do mesmo e Dalva Rocha Ferreira, pedagoga e técnica em assuntos educacionais.

Com a maioria dos entrevistados a conversa inicial aconteceu no seu local de trabalho. Somente com os professores da Universidade Federal o primeiro contato se deu por telefone. A professora Leila Ribeiro nos deu o número do telefone de cada um deles. Nessa conversa inicial expliquei aos colaboradores a natureza de nossa pesquisa e os procedimentos que seriam adotados, e tentei deixar clara a importância de tê-los como participantes, visto saber

¹¹⁰ (GARNICA, 2007, p. 28-9).

da participação deles no processo de implantação dos cursos aos quais nossa pesquisa voltava-se. Todos aceitaram colaborar, de imediato. Percebi em alguns, nesse momento, até mesmo um certo *entusiasmo* pela possibilidade de terem registradas a narrativa de sua trajetória de vida e suas experiências, como profissionais dessas instituições.

Antes de partir para o momento da entrevista elaboramos um roteiro. Não se pode negar que, na organização desse roteiro, há a intencionalidade do entrevistador em levar o entrevistado a falar sobre questões de seu interesse particular, proeza que exigirá do entrevistador, por vezes, sutileza quando na situação de interlocução. Por quê? Veja: apesar de nossa pesquisa inserir-se na vertente da História Oral Temática – nosso tema específico é a formação de professores de Matemática –, as entrevistas são organizadas não somente com perguntas voltadas para o tema-foco; são organizadas de modo que o narrador fique à vontade para organizar suas lembranças, suas ideias, seus pontos de vista, para falar de suas experiências vividas e não somente daquelas relacionadas ao tema específico. Na conversa inicial com os colaboradores informamos a cada um deles sobre a existência do roteiro. A maioria deles justificou a necessidade de tê-lo em mãos alguns dias antes da entrevista como uma forma de se organizar.

Escolhemos os meses de janeiro e fevereiro de 2009 para realizar as entrevistas, por serem os meses de férias escolares que, supusemos, nos permitiriam encontrar os professores com *tempo livre* para conversar conosco. Mas nem sempre as coisas se configuraram como havíamos pensado. A maioria dos professores estava viajando, uns em férias, outros a serviço (como é o caso dos professores da Universidade Estadual, que viajam no período das férias escolares para ministrar cursos nos interiores do Estado). No caso do grupo de professores vinculados à Universidade Federal, apesar de todos eles estarem aposentados dessa instituição, todos continuam desenvolvendo atividades como docentes em universidades particulares, com exceção da professora Leila Ribeiro, que trabalha no Instituto Federal. É muito difícil, nessas circunstâncias, encontrar um professor com *tempo livre*, e realizar as entrevistas foi um problema: tivemos que nos ajustar a seus horários de trabalho. Assim, a maioria das entrevistas foi realizada no próprio local de trabalho dos professores, mas todas foram marcadas por um clima bastante amistoso, gentil e bem-humorado.

Prezado Senhor: percebo que já me estendi bastante. Finalizo, então, apostando na continuidade de nosso diálogo. Aproveito a oportunidade para anunciar-lhe que tenho em

mãos a textualização das entrevistas que fiz com os colaboradores de nossa pesquisa, e caso a leitura lhe interesse, posso disponibilizar-lhe esses textos. Explico-me: segundo a metodologia que temos seguido – a História Oral – cada entrevista é registrada (no nosso caso, foram gravadas e filmadas). As narrativas orais foram transcritas, ou seja, houve a passagem “bruta” da fala à escrita, um momento que os pesquisadores têm chamado de *transcrição* ou *degravação*. O que posso lhe dizer sobre isso? Considero esse procedimento extremamente cansativo e inquietante. Trata-se de um momento em que o entrevistador encontra-se dominado pelo interesse em *captar a expressão oral original* do que foi narrado. O entrevistador, a cada instante do *vai e vem* da gravação, rememora a experiência vivida, tenta ser fiel aos detalhes e, ao mesmo tempo, analisa a sua postura de ouvinte (cheguei muitas vezes a me cobrar, acreditando que poderia ter explorado mais determinados momentos das entrevistas). Mas, como não é possível fixar o momento da forma como ele foi vivenciado, o que se pode fazer para obter uma *transcrição integral e literal* das conversas tidas face a face é tentar não só *ser fiel ao pensamento e às palavras* dos narradores, mas também tentar preservar seu *modo e tom característico de expressão*. Cada narrador tem seu jeito de falar, de se comunicar, de se expressar, com seus vícios próprios de linguagem, com seus gestos... Como dissera Benjamin, “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz”¹¹¹. Sem dúvida, algo se perde na passagem do oral para o escrito, quando não se pode, por exemplo, ver o largo sorriso de Cristina, nem o rosto sereno de Eufrásia, a espontaneidade de Jocelino, a gesticulação de Eliane, ouvir a voz rápida e calorosa de Renato Patrício... Resta-nos ser cautelosos, éticos, e torcer para que o narrador se reconheça naquele registro que nós, pesquisadores, fazemos a partir do que ele disse nos momentos em que dialogamos.

A cada um dos colaboradores foi encaminhada, por email, sua entrevista transcrita contendo, inclusive, seus vícios de linguagem, para que eles emitissem sua opinião sobre o conteúdo escrito: se concordavam ou se tinham interesse em fazer alguma alteração. Houve caso de colaboradores solicitarem que algumas falas – vistas, *a posteriori*, como comentários desnecessários (sabe-se lá quais os motivos que os depoentes têm para alterar o que foi gravado, mas partimos do princípio (inegociável) de que cada narrador tem pleno direito a sua memória e, portanto, é dever do pesquisador respeitar essas determinações dos colaboradores) – de sua entrevista fossem suprimidas, outros completaram informações, outros reelaboraram

¹¹¹ (BENJAMIN, 1994, p.220)

ideias, outros solicitaram a retirada dos vícios de linguagem, mas nenhuma entrevista transcrita foi recusada.

Apesar de ver a entrevista como “uma espécie de gênero entre o pensamento e a escrita elaborada, como um gênero capaz de apreender a ideia em movimento e, nesse sentido, como algo que pode ser considerado não um substituto, mas sim um complemento aos textos mais estruturados”¹¹², os textos que estou colocando à sua disposição não são as entrevistas transcritas mas, sim, textos editados, textos constituídos a partir da nossa leitura de cada entrevista transcrita. Mesmo tendo, de certo modo, por exemplo, interferido na escrita, condensado passagens e reordenado frases, na organização dessas textualizações estive sempre presente nossa preocupação de não comprometer o entendimento das ideias, e os traços da oralidade – *as hesitações, imprecisões, as mudanças rápidas de assunto e as respostas às vezes vacilantes e incompletas* – foram conservados sem alteração. Todos esses textos – que no jargão da História Oral que praticamos têm sido chamados de *textualizações* – foram enviados aos nossos colaboradores com o propósito de receber de cada um deles sua opinião e, por fim, sua autorização para utilizá-los no corpo de nossa tese. Na realidade é como se nós, ao solicitar-lhe essa carta de cessão de direitos, estivéssemos perguntando ao entrevistado: você se reconhece nessa escrita? Você diria o que está escrito nesse texto? Todos responderam positivamente, e o direito de uso dessas *produções textuais elaboradas em co-autoria* nos foi dado.

Até breve.

¹¹² (PALLARES-BURKE, 2000, p. 12)

Sétima Carta

Prezada Déa,

Realmente uma das funções da Historiografia é nos trazer certo desassossego. Apreciei imensamente sua carta com os seus esclarecimentos, mas muito particularmente interessou-me o histórico sobre o Maranhão. Se a Historiografia, além do desassossego, nos permite algumas compreensões de como as coisas do mundo, em sua trajetória no tempo, fincadas num determinado espaço, ocorrem entre alterações e permanências, pensei em como seria interessante – embora este não seja, tenho certeza, o tema de seu trabalho de doutorado – estudar esse processo de mudanças e manutenções no que diz respeito ao quadro político maranhense atual e passado...

Pensei também por que, num estado com uma história tão densa e antiga não investigar a formação de professores de Matemática em tempos mais remotos? Pelo que entendi, a senhora fez um corte no tempo linear e fixou como referência para a sua pesquisa um período de análise que se inicia com a implantação do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no estado. Aliás, percebo que essa questão da periodização em sua pesquisa precisa ser mais esclarecida.

Afirmo à senhora que, embora historiador afinado com o atual estado de coisas em minha disciplina, não tenho mobilizado a História Oral em meus estudos. Isso não significa, entretanto, que não a veja como perspectiva legítima ou importante, mas há outras possibilidades metodológicas que podem ser efetivadas pelos que se dedicam à elaboração de narrativas históricas, e é a essas outras que tenho me dedicado mais amiúde, até porque, ao fim e ao cabo, penso que os recursos metodológicos e as teorias de fundamentação – se têm legitimidade – são uma questão de gosto (e “os gostos são variados... e o que uns não comem” – já dizia Lazarillo de Tormes¹¹³ – “outros se matam por comer”). Mas note que quando eu afirmo que recursos metodológicos e fundamentações são questão de gosto, não me refiro àquele gosto, àquela preferência que não se justifica, que apenas vagamente *sentimos ser*

¹¹³ (ANÔNIMO, 2005).

assim por ser assim. Eu afirmo que recursos metodológicos e as teorias de fundamentação - se têm legitimidade - são uma questão de gosto (a expressão „*se têm legitimidade*” faz, aí, toda diferença). Ter legitimidade significa, para mim, ser compatível com uma determinada visão de mundo. Optamos por uma determinada metodologia e uma determinada fundamentação porque elas falam mais de perto ao que entendemos ser o mundo; elas nos auxiliam a constituir o mundo como pensamos que ele seja (já que não existe *o mundo* de um lado, e *nossa percepção sobre o mundo* de outro lado, de forma apartada). Minha metodologia fabrica minha verdade (pois, do mesmo modo, não há *as verdades* de um lado e *os métodos* de outro, apartados). Sou levado a abraçar uma certa fundamentação que sustenta um certo método pois percebo que, juntos, essa fundamentação e esse método me servem como instrumento para enfrentar o mundo, permitem que eu crie formas de ação no mundo, que interfira nesse mundo a partir dessas concepções que defendo (concepções nada mais são, portanto, do que um conjunto de ideias/ações a partir das quais me sinto apto a pensar/agir¹¹⁴). Em favor dessa perspectiva tenho ao meu lado, por exemplo, filósofos como Peirce e Gadamer.

Por pensar assim, passo a apresentar a você partes de um texto (que elaborei para minhas aulas¹¹⁵) em que trato de um conceito relativamente recente em Historiografia – o de *Regimes de Historicidade*. Tal conceito – até onde entendo – permite assentar em chão firme as perspectivas mais atuais em Historiografia (dentro das quais incluo – como outros historiadores fazem – a História Oral).

A expressão *Regimes de Historicidade* – atualmente mobilizada com certa frequência pelos historiadores – surge com François Hartog. A noção de *regime* proposta por Hartog difere da de *época*. Para esse autor, “época significa apenas um corte no tempo linear (de que frequentemente se ganha consciência após o fato, e que, bem depois, pode ser usada como um recurso de periodização)”. A noção de regime significa „*algo mais ativo*”. Os regimes são entendidos por ele como “uma expressão da experiência temporal”; “não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas, antes, organizam o passado como uma sequência de estruturas”. Trata-se, afirma Hartog, “de um enquadramento acadêmico da experiência do

¹¹⁴ Ver: (FERNANDES; GARNICA, 2002); (GARNICA; FERNANDES, 2002)

¹¹⁵ As considerações aqui apresentadas sobre Regime de Historicidade fazem parte de (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

tempo que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo”.¹¹⁶

Para Hartog a ideia de regime de historicidade pode ser compreendida de duas maneiras. Numa acepção restrita, é “como uma sociedade trata seu passado”. Num sentido amplo, o regime de historicidade serviria para designar “a modalidade da consciência de si de uma comunidade humana”¹¹⁷. Assim, percebe-se que um regime de historicidade é marcado por um modo específico de (re)orientar o tempo – tema tão caro à Historiografia –, um modo específico de articular passado, presente e futuro.

Um primeiro¹¹⁸ regime de historicidade, conforme Hartog, instala-se, mais nitidamente, no Renascimento¹¹⁹, com a *historia magistra*. Trata-se de uma concepção – assentada a partir de uma afirmação de Cícero, „*História est magistra vitae*”¹²⁰, segundo a qual é no conhecimento do passado que se encontram enraizadas as possibilidades de enfrentar o presente e o futuro: cabe à história dar exemplos que guiem a vida. Hartog afirma que a dimensão da *historia magistra* ficou, talvez, ao longo da Idade Média, subordinada, cristianizada, mas não desapareceu de todo; levou tempo (mais ou menos quatro séculos) para que se formulasse este regime teológica e historiograficamente. Para o autor, a “nova e maior importância” adquirida pela *historia magistra* no Renascimento acontece com a redescoberta e leitura dos historiadores antigos, quando enfatiza-se a imitação dos antigos e, em termos mais amplos, quando a Antiguidade serve de instrumento para uma crítica à Cristandade¹²¹.

A *historia magistra* ganhou certa autonomia, deixando de ser mera forma literária específica, mas ainda é, por excelência, obra oratória – agora fruto de intensa investigação rumo a uma verdade com valor cívico para a formação e instrução humanas, provedora de exemplos exemplares –, e vige até o século XX, passando pela metodologização do fazer

¹¹⁶(HARTOG, 1996, p.96)

¹¹⁷ (*ibidem*, p. 263)

¹¹⁸ Uma pré-história da historicidade fica subentendida como sendo a que perdurou da Antiguidade à Idade Média, quando a narrativa sobre os fatos passados – mais notadamente na Antiguidade – preza o cenário mítico e inscreve-se como gênero literário.

¹¹⁹ “Contra as linhas mestras de um regime de historicidade em que história e retórica eram aliadas inseparáveis, uma geração pouco conhecida de historiadores /.../ buscou deliberadamente romper esse elo para vincular a pesquisa histórica à erudição. O leitor contemporâneo, pouco familiarizado /.../ com as posições assumidas pelos historiadores da também chamada *Histoire Nouvelle* do século XVI, não se surpreenderá ao perceber que a história é, para eles, pesquisa, e não gênero literário. Trata-se, para esses historiadores, de distinguirem-se daqueles que buscam mais o fervor de uma eloquência tomada de empréstimo /.../ do que a verdade, recomendada acima de todos os sacrifícios mundanos” (DAHER, 1998, p.01).

¹²⁰ “A história é mestra da vida”

¹²¹ (HARTOG, op.cit.).

historiográfico no século XIX¹²² e pela revolução dos *Annales*. Note-se que a permanência dessa forma de conceber a história – a *historia magistra* perdura dos antigos até o Renascimento, passando por todo o Medievo – mostra que, como ocorre a qualquer paradigma, as alterações nos regimes de historicidade são lentas. Um regime de historicidade pode permanecer latente por um longo período e apenas muito mais tarde servir de guia mais seguro ou estável para alterar uma dada concepção de tempo vigente. Note-se também que, nessa trajetória, de *magistra vitae* a história começa a admitir uma nova tonalidade (mas não uma nova coloração) e passa a optar por servir de parametrização (necessária) à evolução – mestra da vida e guia para o progresso são, agora, duas vertentes de uma mesma moeda. É na órbita da Escola dos *Annales* (cujas investidas contra a perspectiva metódica - tomando-a como aquilo que se deveria evitar como prática na disciplina- foram já intensamente discutidas) que começa a se avizinhar um outro – e novo – regime de historicidade, aquele em que a categoria do tempo evolutivo também não seria mais seu objeto de estudo¹²³.

Note-se que talvez não seja adequado, portanto, afirmar meramente que o primeiro regime de historicidade considera a história mestra da vida, o segundo desenvolve a ideia de progresso, e o terceiro constitui a história como fragmento. Fosse assim, os regimes de historicidade seriam uma outra periodização, uma periodização temática, mas ainda assim uma periodização, um corte no tempo linear. Essa é, segundo penso, a contribuição inédita de Hartog: não uma nova periodização para um tempo estagnado, não um novo título para uma velha forma de organizar, mas um modo de pensar os mecanismos historiográficos em sua dinamicidade.

Hartog reforça esse meu pensamento ao afirmar que “um regime de historicidade não é uma entidade metafísica, vinda do céu, mas um plano de pensamento de longa duração, uma respiração rítmica, uma ordem do tempo que permite e proíbe pensar certas coisas”. E mais, quando “contestado tão logo de sua instauração, um regime de historicidade reformula, „recicla“ os elementos anteriores da relação de tempo, a fim de fazer com que ele diga outra coisa, de outra maneira”. Para esse autor, a passagem de um regime para outro conduz a “períodos de cruzamentos” (“o período revolucionário é um bom exemplo”, diz o autor). Um regime, portanto, jamais existe em estado puro¹²⁴.

¹²² Trata-se da escola metódica de Ranke, na Alemanha, e de Langlois e Seignobos, na França, que inaugura, efetivamente, a Historiografia como campo profissional, como prática científica autônoma.

¹²³ (GOMES, 2009).

¹²⁴ (HARTOG, 1997, p. 10)

Assim é que se percebe, mesmo nos *Annales*, uma manutenção – em vias de alteração – de um modelo plasmado na ideia de progresso, do mesmo modo que se deve atentar para uma subjacente concepção da história como mestra da vida já nos gregos, na pré-história da historicidade. A proposta de Hartog é clara quando afirma que são *os diferentes modos de conceber o tempo* o fator essencial para determinar um regime de historicidade. Assim, por um lado, se o passado – nosso solo comum, o terreno da tradição – é concebido como alimentando o presente e nos motivando a seguir, a partir dos *exemplos exemplares*, rumo ao futuro – que é esperado e visto como superando afirmativamente passado e presente –, o regime de historicidade é um. Se, por outro lado, não se tem mais interesse no futuro como objetivo a perseguir e o passado não é mais visto como um guia rumo ao que quer que seja, vivemos segundo outro regime de historicidade. De outro modo, no *novo* regime de historicidade “não cabe mais ao passado esclarecer o futuro, mas, ao contrário, cabe ao futuro esclarecer o passado”¹²⁵.

Aponto como exemplo a descoberta do Novo Mundo. Mesmo causando uma desorientação natural no modo de pensar e agir da época, a forçosa convivência com a existência de vida no hemisfério sul já vinha, desde muito, sendo articulada a partir de prenúncios (o espaço em branco – mas existente – nos mapas macrobianos argumenta em favor dessa perspectiva¹²⁶). Toda uma teoria prévia, lastreada pelo pensamento antigo que se manteve vivo mesmo sob a égide do Cristianismo durante o Medieval, dava ao homem dos Quinhentos a certeza de que o mundo estava esquadrihado; provia esse homem de segurança para enfrentar o novo, o desconhecido – que já lhe haviam sido anunciados –, o levava a novas perguntas com a convicção de que elas lhe seriam respondidas. O passado (esse, então, o tema da história) lastreava um presente que não era de todo incógnito, e arrastava a todos,

¹²⁵ (*ibidem*, p. 9).

¹²⁶ Os *mappaemundi* de Ambrosius Theodosius Macrobius (395-423), pensador neoplatônico, foram elaborados na Espanha e reproduzidos em tratados fundamentais para o pensamento medieval, e se tornaram extremamente populares durante toda a Idade Média influenciando cartógrafos até o século XV (há cópias de seus mapas datadas de 1500). A Teoria Oceânica (atribuída a Crates de Mallos, século V a.C) postulava a existência de dois fluxos oceânicos – o „*verdadero oceano*”, que cortava a Terra em dois blocos; e um „*oceano subsidiário*”, que se dividia em dois fluxos passando pelos pólos. Ainda que seguindo a *Geographia* de Ptolomeu, Macrobius julgava como mais apropriados os cálculos de Eratóstenes sobre a circunferência da Terra. A esfericidade do planeta já era defendida desde o século V a.C., inclusive por Pitágoras, e Macrobius está nela baseado para projetar/postular a existência de uma grande massa de terras ao sul, posto que, conhecida a grande massa ao norte, deveria ser mantido, para atender às leis da Física, o equilíbrio da esfera. Essa grande massa de terras ao sul seria habitada em sua zona temperada, como afirmava Cícero – do qual Macrobius foi comentador – ainda que nenhuma prova empírica disso fosse, à época, possível. A representação da faixa habitada ao norte era relativamente única nas representações medievais e Macrobius foi fundamental para mantê-la como padrão (GARNICA, 2007, p. 24-25)

em segurança, para um futuro melhor, bastando para isso caminhar seguindo os resíduos que a esse futuro haviam sido deixados, seguir as trilhas outrora abertas pela tradição.

Mas quando e como, então, esse *futurismo* cede às incertezas de modo tal que o passado não é mais concebido como indicador potente de caminhos seguros? Quando e como a tradição se esgarça, dilui-se, a ponto de não garantir a ninguém o vislumbre de um futuro melhor?

José Emílio Pacheco¹²⁷, num dos textos introdutórios do livro *Entre o Passado e o Futuro*, de Hannah Arendt, afirma que “o fenômeno totalitário revelou que não existem limites às deformações da natureza humana e que a organização burocrática de massa, baseada no terror e na ideologia, criou formas de governo e dominação cuja perversidade nem sequer tem grandeza, conforme nos aponta Hannah Arendt ao examinar a banalidade do mal no relato que fez do processo Eichmann”¹²⁸.

É também dos regimes totalitários que a autora trata quando investiga a frase de René Char que, segundo ela, condensa o que significaram os anos em que intelectuais se viram envolvidos com a Resistência Européia: “Nossa herança”, diz Char, “nos foi deixada sem nenhum testamento”. “Se sobreviver”, continua René Char, “sei que terei de romper com o aroma desses anos essenciais, de rejeitar silenciosamente (não reprimir) meu tesouro”. Que tesouro era esse?, pergunta-se Arendt. O tesouro de “haverem se tornado ‚contestadores‘, por haverem assumido sobre seus próprios ombros a iniciativa e, assim, sem sabê-lo ou mesmo percebê-lo, começado a criar entre si um espaço público onde a liberdade poderia aparecer”¹²⁹.

Os homens da Resistência Européia não foram nem os primeiros nem os últimos e únicos a perderem tal tesouro terminada a luta por consegui-lo. Os combatentes de tantas revoluções contra o totalitarismo, rebelados que buscavam um tesouro de nome volátil (que talvez nunca tenha sido *uma realidade, e sim uma miragem*), aliam-se aos resistentes da década de 1940. A situação em que o mundo moderno estava mergulhado tornou-se particularmente desesperadora “quando se mostrou que as velhas questões metafísicas eram desprovidas de sentido”, afirma Arendt, isto é, “quando o homem moderno começou a

¹²⁷ (ARENDR, 1997, p.10)

¹²⁸ Adolf Eichmann foi um dos executores-chefes da SS nazista. Hannah Arendt trata do julgamento de Eichmann (um processo que, desde sua captura até seu enforcamento, durou de maio de 1960 a junho de 1962) em um livro originalmente escrito como ensaio para a revista *The New Yorker*. Nessa obra a escritora cunha a expressão “banalidade do mal”. Curiosamente, do ponto de vista de nossa argumentação neste texto, os processos de crimes contra a humanidade têm como característica primeira a de se haver com a temporalidade inédita do imprescritível (Hartog, 2006; nota nossa).

¹²⁹ (ARENDR, op.cit., p. 29-30).

despertar para o fato de ter chegado a viver em um mundo no qual sua mentalidade e sua tradição de pensamento não eram sequer capazes de formular questões adequadas e significativas e, menos ainda, de dar respostas às suas perplexidades”. Arendt argumenta que seja como for, “é à ausência de nome para o tesouro perdido que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum”. O testamento, afirma a autora, “dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento, ou revolvendo a metáfora, sem tradição - que selecione e nomeie, que transmita e preserve que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo”, e, portanto, conclui a autora, “humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o biológico das criaturas que nele vivem”¹³⁰.

Portanto, segundo Hannah Arendt, vivemos numa *„brecha”* entre passado e futuro. Em contrapartida, aproveitando-se dessa descrição, Hartog afirmará que não tendo mais o passado nos aossando em direção ao futuro – que nos pressiona pela frente –, é ao presente que cabe alimentar o passado, criá-lo, sem podermos contar com uma perspectiva mais objetiva ou positiva de um futuro rumo ao qual deveríamos caminhar. Arendt, em seu livro, volta-se à compreensão das condições contemporâneas do pensamento, o que Hartog traz para os domínios da Historiografia, para, então, compreender os modos de operar historiograficamente.

E não se trata apenas de, talvez por uma desilusão com o passado, ser agora o presente a categoria criadora por excelência. Em termos culturais, trata-se também de perceber, principalmente nos dias de hoje, que o tempo se tornou apressado (e essa é uma constatação para a qual, neste início de século, temos mais exemplos do que Arendt tinha ao escrever sua obra, nos anos de 1950): “a velocidade define o cenário cultural desde o final dos anos oitenta – *zapping*, clipes, videogames, processadores de dados, comunicação via fax, banco ou correio eletrônico, internet. O sentido do tempo mudou”, afirma Beatriz Sarlo¹³¹. O tempo é a nova sintaxe dos objetos que freqüentam nosso cotidiano e não mais emanam uma *„vibração nervosa do desconhecido”*. Para Sarlo, objetos como o controle remoto, o fax, o modem “produzem outra textura do tempo”, desconhecida há duas décadas. A autora argumenta que não se trata apenas do “sentimento da necessidade urgente de se ter mais imagens”, mas sim

¹³⁰ (*ibidem*, p. 31)

¹³¹ (SARLO, 2005, p. 93).

da “velocidade com que elas seguem umas às outras, refletindo-se e se atropelando”. Hoje, o tempo é mais fluido, e, a memória e a lembrança são afetadas pela aceleração que afeta a duração das imagens e das coisas¹³².

O presente é rápido, e em sua rapidez mostra-se como uma extensão do passado – não há mais passado: há um passado presentificado, pois também ele tornou-se presente e esvai-se com a mesma rapidez – e engole o futuro. Culturalmente, a brecha entre passado e futuro torna-se mais ampla (pois presentifica passado e futuro) e, ao mesmo tempo, mais estreita (pois não é percebida mais como parte do tempo, dada a pressa com que se move... e passa). O retorno ao passado de hoje não tem o mesmo sentido daquele defendido no início do século XX, sofreu um deslocamento: “dos futuros presentes para os passados presentes”, na frase de Huyssen que Rocha, Magalhães e Gontijo complementam: “Mas, como bem observou François Hartog, esse passado presente não visa preparar o futuro, mas tornar o presente presente a si mesmo, uma vez que a memória é utilizada como um instrumento presentista”¹³³.

O século XX, destaca Hartog, foi o século que mais invocou o futuro, o que mais construiu e massacrou em seu nome, o que levou mais longe a produção de uma história escrita do ponto de vista do futuro conforme os postulados do regime moderno de historicidade. Mas, sobretudo no seu último terço, foi também, o século que deu extensão maior à categoria do presente: “um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade. Um presente já passado antes de ter completamente chegado”¹³⁴.

Essa aceleração – da qual decorre uma febre pela patrimonialização – talvez seja um sinal da emergência de um novo regime de historicidade. Sarlo destaca que a memória nunca foi, como hoje é, um tema tão *„espetacularmente social”*. Trata-se, afirma a autora, “da recuperação das memórias culturais, da construção de identidades perdidas ou imaginadas, da narração de versões ou leituras do passado”. E, em meio a tudo isso, o presente, enquanto transcorre, diante da “ameaça de desgaste da aceleração”, converte-se em “matéria da memória”. Para essa autora, há coincidências entre a aceleração do tempo e a vocação memorialista. A aceleração produz, exatamente, “um vazio de passado que as operações da

¹³² (*ibidem*, p.95).

¹³³ (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 21)

¹³⁴“Desde o fim dos anos 1960, este presente se descobriu inquieto, em busca de raízes, obcecado com a memória. /.../ este futuro não é mais promessa ou *‘princípio de esperança’*, mas ameaça. Este futuro não é mais um horizonte luminoso para o qual marchamos, mas uma linha de sombra que colocamos em movimento em direção a nós, quando parecermos marcar passo no presente e ruminar um passado que não passa” (HARTOG, 2006, p. 270).

memória tentam compensar”. O novo milênio, afirma, começa nesta contradição entre um tempo acelerado, que impede o transcorrer do presente, e uma memória que procura tornar sólido esse presente fulminante que desaparece devorando-se a si próprio. Recorre-se a imagens de um passado que são, cada vez mais, imagens daquilo que é mais recente¹³⁵.

Vivemos, assim, num mundo em que se tornou febril a produção de possíveis *lugares de memória*, tempos de uma avassaladora promoção memorialista explicitada desde a procura, em escala cada vez maior, pelos cursos universitários de História, até a midiaticização do passado em romances históricos, biografias e filmes *de época* e a patrimonialização do mundo. De acordo com Guimarães, assiste-se hoje a “uma febre de preservação dos bens materiais, a um respeito sagrado pela memória e pelas lembranças”, numa espécie de corrida contra o tempo que parece ter adquirido uma aceleração comprometedora, em última instância, das próprias condições de continuarmos nos lembrando. Sob o *risco de uma amnésia*”, contra-ataca-se com uma *inflação de memória*”. Combate-se o *perigo do esquecimento*” lançando-se mão de estratégias públicas e privadas que anunciam o desejo de se contrapor à “crescente instabilidade e aceleração” do mundo em que se vive¹³⁶. Para Rocha, Magalhães e Gontijo¹³⁷, vem daí o desejo de lembrar, guardar, salvar, preservar, monumentalizar, patrimonializar, que transforma o presente em passado o mais ligeiramente possível¹³⁸.

Esse tempo frenético e a conseqüente proliferação dos usos da memória estão relacionados, segundo Hartog, a uma tensão cada vez maior entre *campo de experiência*” (passado) e *horizonte de expectativa*” (futuro), e são resultantes do aumento da distância entre ambos, um distanciamento que teria produzido uma espécie de hipertrofia do presente, incapaz de orientar-se para o futuro ou de retornar ao passado.

Os regimes de historicidade, portanto, são formas teóricas, paradigmáticas, para expressar o que e o como somos e podemos ser, quais são – e quais não são – os discursos permitidos e, em decorrência, *condicionam* nossa ação e, particularmente, condicionam as

¹³⁵ (SARLO, op.cit., p.96)

¹³⁶ (GUIMARÃES, 2009, p. 42)

¹³⁷ (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, op.cit., p.22).

¹³⁸ “Os patrimônios se multiplicam. Assim, um exemplo entre outros, a lei [francesa] relativa à Fundação do Patrimônio, preocupada em nada omitir, repertoriou o *patrimônio cultural protegido*, o *patrimônio cultural da proximidade* (esse *tecido conjuntivo* do território nacional), o *patrimônio natural* (que compreende a *noção de paisagens*), o *patrimônio vivo* (as raças animais e espécies vegetais), o *patrimônio imaterial* (com os *savoir-faire* tradicionais, as tradições populares, o folclore). O patrimônio genético já frequenta a mídia e o patrimônio ético começa a entrar./.../ Quanto mais o patrimônio (a noção, pelo menos) cresce, mais enfraquece o monumento histórico (a categoria)” (HARTOG, op.cit, p. 268-9)

operações historiográficas por explicitarem uma articulação entre passado, presente e futuro que vai nortear as (e, ao mesmo tempo, é norteadas pelas) práticas de produção acadêmica.

Se ao passado coube dar diretrizes para um enfrentamento com o futuro (concepção que freqüentemente é chamada de “futurismo” pelos historiadores), agora, em nosso atual regime de historicidade, cabe ao presente dar diretrizes para iluminar, esclarecer ou significar o passado. É esse regime de historicidade que, nos domínios da Historiografia¹³⁹, nos permite operar com expressões como História Imediata¹⁴⁰, História do Presente¹⁴¹ etc, mas tem ele, também, suas potencialidades negativas, a saber, as de criar uma presentificação anacrônica, descontextualizada, hipertrófica; um *presentismo*. Porém, „esse processo de mutação” em nossas formas de elaborar a passagem do tempo não implica supor que não possamos conviver com outras formas de significação para esse modo de articular a temporalidade. O regime contemporâneo não fez desaparecer a possibilidade de convivência com um regime marcadamente moderno de perceber o tempo a partir de seu sentido que se realizaria num futuro. No entanto, “torna o futuro algo incerto e cada vez mais desprovido de significado”¹⁴². Viver sob a égide do regime de historicidade atual, portanto, não significa cortar o átimo do presente e desprendê-lo de passado e futuro, resumindo a prática historiográfica a uma diluição do passado ou forjando-o à medida exata das necessidades do presente.

Isso é algo importante para seu trabalho, professora Déa, e para o trabalho de seu Grupo de Pesquisa. Os estudos historiográficos, hoje, podem facilmente perder de vista suas intenções e objetivos, transformando-se numa forma caótica – *presentista* – de juntar resíduos sem nenhuma perspectiva além do processo de juntá-los.

Evitar o presentismo implica desacelerar o presente, e desacelerar o presente implica dar sentido aos sinais da temporalidade. Não apenas patrimonializar, colecionar/juntar

¹³⁹ Cumpre lembrar que viver sob um determinado regime de historicidade implica viver as experiências sob determinadas condições. Assim, um regime de historicidade deixa suas marcas na ciência, na política, na arte etc. Se focamos as práticas historiográficas, especificamente, é por serem tais práticas o tema destas *cartas*.

¹⁴⁰“A História Imediata é o ponto de união entre Jornalismo e História, o que entendemos como as práticas de escrever história aproveitando as abordagens e técnicas jornalísticas ou apropriando-se dessas técnicas e abordagens de modo a permitir que, delas, resultem textos de valor historiográfico a serem utilizados, aceitos e legitimados como fontes historiográficas” (DOSSE, 2007).

¹⁴¹Ao contrário da História Imediata (ditada pela urgência, pelo registro fotográfico do momento), a História do Tempo Presente considera como escala a vida biológica, o que dá a ela uma perspectiva temporal mais ampla do que a da História Imediata. A História do Tempo Presente é caracterizada mais pelo arsenal de registros mobilizados do que propriamente pelos temas de que trata. Segundo Dosse, tanto a Guerra da Argélia quanto Joana D’Arc podem ser temas da História do Presente. A Guerra da Argélia por ter ocorrido recentemente (entre 1954 e 1962) e Joana D’Arc por ser um tema „*presentificado*”, operacionalizado pelo presente, para defender/exemplificar certos traços históricos, políticos, de valor etc (*idem*).

¹⁴²(GUIMARÃES, op.cit., p. 43)

resíduos, mas dar-lhes rumo, sentido. Tornar mais lento o correr do tempo de modo que se possa vislumbrar um passado relacionado ao presente passa pela tomada de consciência do que não sou eu – é o outro – e pela necessidade de conduzir esse outro e suas formas de apropriação para dentro das narrativas historiográficas. Investir num realce à subjetividade que traz à cena o que não sou eu, o que não são minhas formas de apropriação das coisas – inclusive do tempo – me aproxima do outro ao mesmo tempo em que impõe uma distância entre mim e o outro, o que talvez opere no sentido de perceber menos apressadamente um passado e um presente que temem o futuro. É necessário assumir, em meio a essa discussão, que o passado se presentifica de vários modos, a partir de vários olhares; de apostar na perspectiva de que o passado é uma leitura (e uma leitura do presente, uma criação do presente), mas uma leitura e uma criação tornadas possíveis a partir de múltiplas perspectivas que devem vir à cena como que para esboçar um jogo entre perspectivas que tem duração, que *leva tempo*. Promover uma desaceleração do presente exige perceber que o passado comportava mais futuros do que aqueles que efetivamente se consolidaram no presente.

E privilegiar, na escrita da história, várias perspectivas, nada mais é do que se aproximar de uma característica já há muito familiar à Historiografia, a de imparcialidade, e, conseqüentemente, de um discurso que defenda – em seus termos justos – a objetividade.

Arendt nos conta que a imparcialidade – e com ela toda Historiografia legítima – veio ao mundo quando Homero decidiu cantar os feitos dos troianos não menos que os dos aqueus, e louvar a glória de Heitor não menos que a grandeza de Aquiles. Essa imparcialidade homérica, ecoada em Heródoto, que decidiu impedir que “os grandes e maravilhosos feitos de gregos e bárbaros perdessem seu devido quinhão de glória, é ainda o mais alto tipo de objetividade que conhecemos”, diz Arendt. Não apenas deixa para trás o interesse comum no próprio lado e no próprio povo – que até nossos dias caracteriza quase toda a Historiografia nacional –, mas descarta também a alternativa de vitória ou derrota, e não permite que ela interfira com o que é julgamento digno de louvor imortalizante. A autora destaca que, expresso de forma magnífica por Tucídides, aparece ainda na Historiografia grega outro poderoso elemento que contribui para a objetividade histórica. Na incessante conversa de cidadãos uns com os outros, os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. Os gregos aprenderam a olhar sobre o mesmo mundo a partir do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos.

Para Arendt, as falas em que Tucídides articula as posições e interesses das partes em conflito são, ainda, um testemunho vivo do extraordinário grau de sua objetividade¹⁴³.

Em tempos modernos, porém, „objetividade“ passou a significar „extinção do eu“, „negação da subjetividade“ (uma „objetividade eunuca“) e, nessa acepção, tornou-se uma das matrizes da história metódica¹⁴⁴, tornada modelo para a historiografia ocidental até os *Annales*, mas ainda hoje se manifestando em visões limitadas, pouco ilustradas. Manter-se apegado a uma tal visão conservadora é desconhecer que esse debate, se se mostrou necessário a Ranke, já foi há muito ultrapassado no quadro de referência das ciências, é ignorar que “a oposição do século XIX entre Ciências Naturais e Históricas, juntamente com a pretensa objetividade e precisão absoluta dos cientistas naturais, é hoje¹⁴⁵ coisa do passado”. De acordo com Arendt, os cientistas naturais admitem agora que, com o experimento, que verifica processos naturais sob condições prescritas, e com o observador, que ao observar o experimento se torna uma de suas condições¹⁴⁶, introduz-se um fator „subjetivo“ nos processos „objetivos“ da natureza¹⁴⁷.

Se é certo, portanto, que o presente é laboriosa e continuamente pavimentado no processo de criação do passado, é também certo que a Historiografia desempenha, nessa pavimentação, seu papel – e um papel, digamos, preponderante. Como uma perspectiva para entender as reorientações pelas quais a Historiografia vem passando, Hartog delinea os regimes de historicidade e, particularmente, „nosso“ regime de historicidade, focando mais propriamente a produção de conhecimento na história, desenvolvida por historiadores, e a função política dessa disciplina e seus praticantes.

Desse panorama não escapam as reorientações pelas quais a Historiografia passou no que diz respeito aos seus objetos, fontes e metodologias (e aqui, mais objetivamente, voltamos a focar a perspectiva metodológica sob a qual recaiu a sua opção para escrever o seu trabalho sobre a formação de professores no Maranhão). Essas reorientações, embora não sejam o tema central de Hartog, tornam-se possíveis e circulam em determinados regimes de historicidade,

¹⁴³(ARENDR, 1997)

¹⁴⁴ “Objetividade, a ‘extinção do eu’ como condição da ‘visão pura’ (*das reine Sehen der Dinge*, Ranke), significava a abstenção, de parte do historiador, a outorgar louvor ou opróbrio, ao lado de uma atitude de perfeita distância com a qual ele deveria seguir o curso dos eventos conforme foram revelados em suas fontes documentais. /.../ Objetividade significava não-interferência assim como não-discriminação” (*ibidem*, p. 79).

¹⁴⁵ E observemos que o *hoje* de Hannah Arendt são os anos da década de 1950 (nota nossa).

¹⁴⁶ A enunciação de Heisenberg, em seu Princípio da Incerteza, é emblemática nesse sentido (nota nossa).

¹⁴⁷ (ARENDR, op.cit., p. 78-9).

ajudando a compô-los e, ao mesmo tempo, criando perspectivas que permitem a manutenção ou a possibilidade de alteração de um determinado regime¹⁴⁸.

Como, então, se constitui essa reorientação, em termos de metodologia, fontes e objetos, durante o século XX, mais particularmente em meados do século passado? Gomes¹⁴⁹, num primoroso trabalho sobre a Historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seus vínculos com a República, apresenta alguns parâmetros segundo os quais a Historiografia tem sido pensada em tempos recentes. Um deles considera que uma das características da Historiografia contemporânea é o debate e o trabalho de fronteira com outras disciplinas¹⁵⁰; sem a consolidação de modelos hegemônicos do *fazer história* – sejam teóricos, sejam metodológicos – abandonou-se, no campo historiográfico, uma vontade de saber orientada por determinismos. Para a autora, a História não pretenderia mais atribuir um único sentido ao tempo. Justamente por se ter voltado para temporalidades e causalidades múltiplas e interdependentes¹⁵¹, recolocando na pauta de seus interesses uma grande variedade de acontecimentos e sujeitos históricos (grandes e pequenos, heróis e pessoas comuns), a Historiografia foi forçada a enfrentar, mais uma vez, as questões clássicas do método histórico, diz Gomes. Dessa forma, de um lado, a disciplina repensou a utilização de suas fontes, também multiplicadas e, desta feita, também produzidas intencionalmente pelos historiadores¹⁵². De outro, a questão da própria escrita da história ganhou centralidade¹⁵³. Segundo Gomes, a disciplina, nesse amplo movimento, reconheceu novas fontes e não mais as hierarquizou em função de seus suportes (se objeto, texto, voz, imagem), atribuindo a todos

¹⁴⁸ Se é claro que as práticas do historiador são delineadas/tornadas possíveis num determinado regime de historicidade, é também claro que são essas mesmas práticas que nos permitem perceber – ou delinear – o regime de historicidade do qual participam. Assim, as práticas historiográficas – ou as operações historiográficas possíveis – e os regimes de historicidade dialogam e se retroalimentam.

¹⁴⁹ (GOMES, 2009)

¹⁵⁰ Cf. nesse sentido, o livro *Jogos de Escalas*, organizado por Revel (1998), resultado de um encontro entre historiadores e antropólogos visando a discutir o tema *Antropologia Contemporânea e Antropologia Histórica*. Três subtemas foram propostos aos pesquisadores do evento: *Os regimes da historicidade e os modelos de temporalidade*, *Micro-história e microssocial* e *O espaço público e os lugares do político*. Revel, na Apresentação, reforça a vitalidade da *união disciplinar*, promovida pelos *Annales*, que até hoje produz efeitos positivos na historiografia (o seminário que gerou o livro é um exemplo desses efeitos). (Nota nossa).

¹⁵¹ Afirma Gomes: “refiro-me tanto à ideia de duração (longa, média e curta), como ao trabalho com o tempo mítico, o tempo do vivido, por exemplo, que o estudo da memória afirmou e sofisticou nas últimas décadas. A História do Tempo Presente é também um capítulo dessa transformação pela qual a História vem passando ao trabalhar com a questão da temporalidade” (GOMES, op.cit., p. 54)

¹⁵² “O reconhecimento e a expansão do uso da metodologia da História Oral são, nesse aspecto, fundamentais e se conectam com o crescimento e a legitimidade dos estudos da História do Tempo Presente” (GOMES, op.cit., p. 54).

¹⁵³ O artigo *Um microfone às formigas: crimes, narrativa e história* (GARNICA, 2010b) trata especificamente da produção de narrativas historiográficas, concluindo que é imperioso buscar uma estética diferenciada para os trabalhos que assumem abordagens historiográficas alternativas ao que podemos chamar *modelo clássico*.

eles o mesmo valor. Fez o mesmo com seus objetos de investigação, realizando acréscimos decisivos. Assim, não só outras dimensões da realidade social tornaram-se dignas e passíveis de atenção do historiador (o cotidiano, as sensibilidades, etc.), como o „*ponto de vista*“ de outros atores passou a ser considerado (as mulheres, os grupos étnicos, etc.), o que implicou, para a disciplina, o reconhecimento de diversas perspectivas de análise, porque de vivências de um fenômeno social. De acordo com a autora, tendo em vista essas considerações, entende-se porque a História, nas décadas finais do século XX, cada vez mais se tornou uma disciplina interessada nos processos de construção de identidades. A História, como disciplina interpretativa, destaca Gomes, teria que levar em conta as *representações* que os sujeitos históricos constroem para dar sentido a suas ações no tempo; tem que considerar as *negociações* que esses sujeitos realizam com uma realidade social em permanente mutação, ao mesmo tempo limitando e possibilitando áreas de manobra para os que com ela interagem. Enfatiza a autora que é em uma espécie de espaço intermediário entre o vivido, o senso comum e tudo o mais que é *materializado pelos documentos* e a norma de sua disciplina, isto é, os paradigmas disponíveis, o vocabulário reconhecido, etc – sejam eles questionáveis ou não –, que o historiador trabalha¹⁵⁴.

Assim, professora Déa, creio que há, nesse nosso atual regime de historicidade, uma legitimidade muita clara em mobilizar os depoimentos de seus colaboradores, ou seja, mobilizar a História Oral, para constituir, a partir desses depoimentos, uma narrativa histórica sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão, com foco nos primeiros cursos universitários desse estado. De modo mais global, creio que essa narrativa histórica fala não apenas das instituições de ensino superior, mas também de instâncias anteriores e das cercanias mais amplas nas quais os professores maranhenses eram e são formados – ainda que os *cursos superiores* sejam o foco principal de seu trabalho de doutorado. Entretanto, essa narrativa não poderia desprezar – creio – algumas justificativas: de que modo, segundo seu ponto de vista, argumentaríamos sobre seu trabalho não bastar-se a um presentismo, a uma febre de patrimonialização, a um juntar de elementos que, embora formando uma narrativa coesa, não se limite à perspectiva de um mero colecionador de resíduos?

Finalmente, pensando que esta carta talvez já esteja longa demais, gostaria de perguntar-lhe sobre os diferentes modos como aparece, em suas correspondências para mim o objetivo de seu trabalho. Talvez o objetivo específico de seu trabalho não esteja bem

¹⁵⁴ (GOMES, op.cit., p54-8).

caracterizado, o que, do meu ponto de vista, é absolutamente compreensível nessa etapa em que se encontra sua pesquisa. Costumo dizer que a forma mais lapidada da problemática de uma pesquisa pode ser lida ao final da investigação, quando o trabalho está concluído. Assim, exemplificando o caráter ainda provisório de suas intenções, destaco as falas em que você discorre sobre o que pretende com sua pesquisa: *configurar um registro histórico sobre o processo de formação de professores de matemática no Estado do Maranhão; fazer um exercício visando à constituição de uma versão histórica sobre a formação de professores...; presentificar ausências relativas à formação de professores de matemática...; constituir uma narrativa histórica sobre a formação de professores de matemática...* No meu entendimento, os trechos citados expressam o objetivo - ou objetivos - da tese. Se essas expressões têm a intenção de fixar suas intenções, esclarecer seus objetivos, caberia problematizá-las: de que modo a senhora as vê como apontando para um objetivo central? São várias questões ou vários modos de dizer uma mesma questão? A mim, leitor, ouvir sua suposição sobre essa minha questão ajudaria na configuração mais plena de suas intenções, do objetivo de seu trabalho.¹⁵⁵

Ficamos em contato.

Cordialmente;

PS: A senhora comentou em sua última carta sobre a possibilidade de disponibilizar-me a textualização das entrevistas com os seus colaboradores de pesquisa. Fiquei bastante curioso em conhecer esse material. Seria possível o envio de alguma dessas textualizações?

¹⁵⁵ Essas questões, sobre os modos como o objetivo da pesquisa aparece explicitado no texto, refletem algumas considerações feitas durante o exame de qualificação deste trabalho.

Oitava Carta

Prezado Senhor,

Meus cumprimentos e meus agradecimentos.

Realmente, o conturbado processo de *mudanças e manutenções* do quadro político do estado do Maranhão é um tema que termina por despertar interesse por um estudo mais aprofundado, quem sabe em uma outra oportunidade possamos vir a conversar sobre essa possibilidade...

Gostaria de lhe agradecer imensamente pela apresentação do texto sobre *Regimes de Historicidade*. Como o senhor bem reconhece, esse é um conceito relativamente recente em Historiografia com o qual também eu tomei contato muito recentemente. Hartog afirma, em algum momento, que sua intenção ao trazer à cena o conceito de Regime de Historicidade não é considerar todas as formas de tempo ou a experiência temporal em sentido amplo, mas apenas aquelas que pertencem à tradição do saber, mais precisamente “os modos por que se conectam presente, futuro e passado na escrita da história”, e ressalta que essas configurações intelectuais compõem apenas uma camada nas relações complexas e intrincadas para com o tempo mantidas por toda sociedade a cada momento, “uma trama percorrendo a tapeçaria”¹⁵⁶. Penso ser interessante registrar que a percepção dessas *configurações* - como o senhor parece perceber ao apresentar-me o conceito - traz relevantes contribuições para o exercício da operação historiográfica em nosso grupo. Acredito que as colocações de Schiavinato sobre a noção de Regime de Historicidade resumem bem a relevância desse conceito para a prática historiográfica. Para essa autora, esse conceito remete tanto a um *alto significado e valor da historicidade*, à *temporalidade e suas modalidades*, quanto à *consciência* desse campo histórico-historiográfico, os processos operacionais de memória-esquecimento; e assegura uma *compreensão epistêmica* das diferenças do saber histórico e da cultura; “nos faz ciente de vetos, limites, demarcações e obriga, em certa medida, a interrogar-se acerca deles”. Ou seja, o Regime de Historicidade “evoca a crítica quanto a seus procedimentos, suas escolhas e

¹⁵⁶ (HARTOG, op.cit.)

afirmações”. E isto configura-se como (e em uma) relação de poder, diz essa autora. Nesta medida, o regime de historicidade “enreda-se às práticas de conduta e à cultura política na qual se inscreve e atua”¹⁵⁷ além, é claro, de dar uma perspectiva muito interessante das condições históricas que permitem o surgimento de algo como a metodologia que uso em meu doutorado.

Entendo sua preocupação ao interrogar-me de que modo pretendo argumentar sobre a afirmação de que meu trabalho não se rende a uma das características mais marcantes e evidentes do atual Regime de Historicidade - o presentismo - corroborando com a febre de patrimonialização, do colecionismo, de uma mera necessidade de estudar historicamente *alguma coisa*... Aliás, essa não é uma preocupação só sua, um professor meu, Romulo Lins, também já me questionou mais ou menos nessa mesma direção...

Passo, então, a apresentar meus argumentos. Cada área tem a sua maneira de trabalhar. Na Educação Matemática, em particular no campo da História da Educação Matemática, a prática historiográfica de nosso Grupo de Pesquisa tem sido direcionada por alguns *princípios* que levam ao entendimento, por exemplo, de que para constituir narrativas históricas deve-se ter, no panorama, uma clareza sobre *o que é história* e como se *pratica história*. Entende-se que a constituição de uma narrativa histórica implica a mobilização de um processo interpretativo, uma hermenêutica (disparada quando da criação das fontes e, também posteriormente - e talvez mais obviamente - quando da análise dessas fontes); a narrativa histórica depende de um *sistema de referência* e, portanto, é fruto de análise; a mera constituição de fontes não representa a totalidade de uma operação historiográfica... Assim, retomando o seu questionamento, entendo que apenas registrar, escrever trabalhos, organizar e resgatar acervos, etc, não seja suficiente para dar sentido ao presente, embora sejam atividades e esforços necessários e consideráveis. “As *„coisas“* do mundo vestem-se de independência; tudo ocorre entre alterações e permanências... A historiografia é um dos modos de compreender essa dinamicidade, essa variação entre momentos de estabilidade e momentos de caos; momentos que tendem à preservação, surgidos em meio a momentos que tendem à ruptura; momentos de ruptura que surgem dentro de momentos de estagnação”¹⁵⁸. Neste sentido, a dinâmica de juntar, sistematizar e organizar as *coisas*, tornar presentes *rastros* do passado - muitas vezes negligenciados - é necessária para que se possa pensar

¹⁵⁷ (SCHIAVINATTO, 2007, p. 93- 4)

¹⁵⁸ (GARNICA, 2010a, p. 556)

sobre essas *coisas*, prever uma intervenção (futura ou presente) para elas. Então, no caso específico de nossa pesquisa, tudo aquilo que foi *buscado e organizado* – e é continuamente interpretado – para que possa dar algum sentido ao presente, precisa ser interrogado com perguntas que visam a levar a pensar na atual política de formação de professores no Maranhão - mas não só no Maranhão: o que se alterou? O que permaneceu? O que podemos aprender com as experiências maranhenses quanto à implementação e desenvolvimento dos primeiros cursos de formação de professores de Matemática? Desse modo, acredito que ao conduzirmos a pesquisa por esse viés evita-se que ela venha a se perder num mero presentismo, numa mera necessidade de um levantamento sobre a formação de professores no Maranhão, numa mera constituição de referenciais... Não sei se o senhor está lembrado, mas resaltei, em outra correspondência, que o meu trabalho de doutorado está vinculado a uma das frentes de investigação do nosso Grupo de pesquisa, relacionada à formação de professores, cujo projeto maior é constituir um *mapa histórico da formação e atuação de professores no Brasil - um projeto em andamento, uma iniciativa inacabada que se configura em trajetória*. O mapeamento proposto, em seu sentido geral, não se limita a apenas juntar e organizar informações sobre a formação de professores de Matemática em cada estado brasileiro. Visa, além disso, à possibilidade de interferir nas políticas públicas relativas à formação de professores de Matemática, no Brasil, no presente.

Dito isso, retomo a um tema – na verdade uma possibilidade de pesquisa- que o senhor sugeriu em uma de suas cartas, quando comenta um texto de Saviani no qual o autor enfatiza sobre a potencialidade dos estudos comparativos em História da Educação. Entendo que, essa perspectiva de efetivar estudos comparativos não pode ser, em princípio, negligenciada por nosso Grupo, já que temos a intenção, nesse projeto de mapeamento, de constituir um mosaico sobre a formação de professores no Brasil. Entretanto, não temos ainda clareza de como isso pode ser feito, nem mesmo se isso deve ser feito. Não enfrentamos ainda – lembro ao senhor que esse projeto tem se dedicado mais a compreender as distintas peças do mosaico do que, propriamente, analisar a integração entre essas peças, ou a formação global do mosaico – um referencial teórico que nos permita – ou nos mostre ser viável – uma tal perspectiva comparativa. É claro que, ao estudar as pequenas peças do mosaico, acabamos percebendo que elas têm, em si, uma certa independência em relação às outras peças ao mesmo tempo em que, de algum modo, cada peça relaciona-se, de alguma forma, com o

conjunto de todas as peças, ou blocos mais amplos de peças. Há, nos parece, elementos singulares e há, ao mesmo tempo, elementos que se destacam, nesse cenário, como “comuns”. Mas isso é, ainda, uma impressão, pois como eu lhe disse, ainda não temos buscado fundamentar as potencialidades e limitantes de um projeto comparativo. O italiano Alessandro Portelli, em um dos ensaios de seu único livro publicado no Brasil¹⁵⁹, afirma que há uma linha separando as culturas, as diferentes formas de vida, os distintos modos de ser e fazer e falar; uma linha tênue, mas uma linha que, existindo, não pode ser negligenciada e, ao mesmo tempo, não pode ser vista como impossibilitando a interlocução e a compreensão do que o outro é, ainda que sua cultura o faça ser muito diferente do que eu sou. Posso ver o outro a partir da minha cultura? É possível ver o outro a partir de sua própria cultura? Até que ponto são comparáveis estruturas, experiências, vivências, tempos e espaços notadamente distintos? Em que ponto a singularidade cede espaço para as generalidades? Como falar do respeito ao outro num sentido sócioantropológico e político, sem patinar numa proposta meramente humanista? Essas são algumas das preocupações que nos indicam a necessidade de cautela quanto a lançarmos aos estudos comparativos sem, ainda, termos nos lançado à busca de uma fundamentação sólida que nos sirva de base.

Em relação a seu outro questionamento, concordo com sua opinião sobre a necessidade de esclarecer mais sobre a questão da periodização em nossa pesquisa. Penso que uma leitura que fiz, de Saviani¹⁶⁰, sobre o problema da periodização na história da educação brasileira possa nos ajudar neste sentido. Para Saviani, por não ser a periodização um dado empírico, mas uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar as informações que lhe permitem explicar o fenômeno investigado, ela evoca “um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia”. Argumenta que o fato da história ter se firmado como disciplina científica e acadêmica tendo como referência a divisão política do globo em Estados Nacionais fez com que soasse *„natural”* tomar como parâmetro dos estudos historiográficos não só os limites internos aos territórios das diferentes nações, mas também a temporalidade, que passa a ser fixada a partir das tramas políticas. Saviani reconhece que a história da educação brasileira não fugiu a essa regra. Houve um momento em que o critério de periodização predominante nas pesquisas tendeu a se nortear pelo parâmetro político (são

¹⁵⁹ Trata-se do “*Ensaio de História Oral*”, publicado em 2010 pela Editora Letra e Voz.

¹⁶⁰ (SAVIANI, 2005, p. 7-8)

freqüentes os estudos sobre a educação no período colonial, no Império e na República) caracterizando-se, pois, como um „*critério externo ao objeto estudado*“. Críticas a essa forma de periodizar levaram ao estabelecimento de outro critério no qual os pesquisadores deveriam buscar compreender a História da Educação no Brasil: o da determinação econômica (os períodos *agrário exportador dependente, nacional desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações e internacionalização do mercado interno*). Atualmente, ainda nas pegadas de Saviani, parece que há uma tendência “por uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo”. Essa é uma tendência que se manifesta em nossa pesquisa: a escolha do período relaciona-se aos aspectos inerentes ao processo educativo, no caso, a formação de professores de Matemática, e é ditada prioritariamente pelo *objeto* de investigação - a instituição dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática no Maranhão.

Digamos que a instituição dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática no estado do Maranhão - que se dá em momentos distintos - são para nós *pontas de icebergs*: em torno de cada um desses momentos há um “formigamento de interesses, de paixões não raro inconfessadas que se acendem e se apagam”, como diz Bosi. Paixões cujos „*efeitos teatrais*“ ensejados foram modificando-se *por outras microconjunturas nas quais novas ou velhas motivações se repropuseram* e, à medida que o sistema vai se configurando no tempo, na dinâmica histórica da formação de professores de Matemática, coisas novas surgem, algumas acabam, outras se mantêm... A ideia é “sondar mais fundo e mais pacientemente o que está sob a ponta do iceberg”, entendendo que as massas submersas – “que são a matéria do passado” - não se reduzem a blocos homogêneos, que os “quadros se mostram animados pela intersubjetividade de homens, mulheres, famílias e grupos sociais”, avançar colhendo o sentido das intenções que enformaram a trama social no interior daquele sistema, entender que, debaixo das pontas do iceberg, as massas submersas podem apresentar uma “outra e estranha consistência”.¹⁶¹ Como lhe falei anteriormente, nosso interesse na busca de elementos que nos possibilitem configurar um registro histórico da formação de professores no estado do Maranhão não se filia à ideia de destacar do cenário cada um dos cursos e analisá-los separadamente. Se assim fosse, as pontas de icebergs - cortadas e destacadas das suas massas submersas - se tornariam, ainda com Bosi, “blocos soltos, blocos erráticos que vagariam na superfície crespada das águas”, inviabilizando, nossa proposta de entender o processo que

¹⁶¹ (BOSI, 2006, p. 19-32)

configurou (e ainda configura), em diferentes momentos, a paisagem da formação de professores de Matemática no Maranhão.

Há também outros aspectos determinantes para a escolha do período. Um deles refere-se ao nosso interesse pelo próprio tema *formação de professores de Matemática*. Tanto por conta do vínculo dessa pesquisa com projeto maior do nosso Grupo de Pesquisa, como por meu particular interesse pela formação de professores de Matemática em cursos superiores (venho trabalhando, como professora, com a formação inicial e continuada de professores de Matemática, no Maranhão, desde quando iniciei a carreira do magistério superior, em 1994). E mais, esse tema foi também foco de nossa pesquisa de mestrado.¹⁶² Além disso, ao olharmos para a historiografia da educação maranhense percebemos que há uma nítida ausência de pesquisas no campo da Educação Matemática voltadas para esse tema, e que o período por nós fixado para organizar informações que permitam investigar a formação de professores de Matemática no Maranhão traz uma significativa contribuição para a educação superior desse estado. Tento explicar melhor: apesar de, na década de 1960, já existirem no Maranhão algumas Faculdades Isoladas¹⁶³ e até mesmo uma Universidade Católica¹⁶⁴, diferentemente do acontecido em outros estados da região Nordeste¹⁶⁵, o Maranhão só conseguiu implantar uma universidade pública em 1966, quando o Ministério da Educação e Cultura autorizou a criação da Fundação Universidade do Maranhão¹⁶⁶, uma entidade de direito público, com a finalidade de implantar a Universidade do Maranhão¹⁶⁷, ato que veio a se concretizar em janeiro do ano

¹⁶²Intitulada *Concepções dos Professores de Matemática: uma contra doutrina para nortear a prática* – Programa de Pós- graduação em Educação Matemática- Unesp - Rio Claro - 2001, sob a orientação do Professor Doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica. Investiga como os professores de Matemática entendem a relação da Matemática com as questões *extra-matemáticas*, bem como estes trabalham – ou pensam trabalhar, ou ainda, por que não trabalham – tais questões em sala de aula. Foram entrevistados nove professores de cursos de Licenciatura Plena em Matemática de três instituições públicas de ensino superior do estado do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual do Maranhão e Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cf. FERNANDES, 2001).

¹⁶³ As Faculdades Isoladas são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em uma - ou mais de uma - área do conhecimento. No estado do Maranhão, por essa época, havia duas Faculdades Isoladas públicas federais: a Faculdade de Direito de São Luís e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís; vinculadas à Universidade (Católica) do Maranhão: a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, a Faculdade de Serviço Social do Maranhão, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís e a Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão; e a Faculdade de Ciências Econômicas do Maranhão, mantida pela Escola Técnica de Comércio do Maranhão. Cf. em (MEIRELES, op.cit.); (FARIA; MONTENEGRO, 2005).

¹⁶⁴ Universidade (Católica) do Maranhão, criada em 18 de janeiro de 1958, mantida pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior- SOMACS (MEIRELES, op.cit., p. 77)

¹⁶⁵ Bahia e Pernambuco, desde 1946, já tinham uma Universidade Federal, e o Ceará teve a sua em 1954.

¹⁶⁶ Decreto- Lei nº 5.152 de 21 de outubro de 1966.

¹⁶⁷ Atualmente Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

seguinte¹⁶⁸. Esse é um momento de mudança para o ensino de Matemática: não existia, até então, nesse estado, nenhuma instituição de ensino superior – nem pública, nem privada – voltada à formação de professores de Matemática. É com o estabelecimento da Universidade do Maranhão que surge no cenário da educação superior maranhense o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática¹⁶⁹.

Outro aspecto que justifica a escolha do período vincula-se à nossa perspectiva de utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa. A opção por ter como ponto de partida os relatos orais de atores julgados significativos para compreender as experiências a serem investigadas fez com que nos concentrássemos num período em que fosse possível encontrar colaboradores que alimentassem a trajetória de pesquisa a partir do relato de suas experiências vividas em relação à formação de professores de Matemática.

Perceba, então, que o período de análise de nossa pesquisa não é um período com um tempo datado. Ele é delineado pelo processo que mobiliza a formação de professores de Matemática no Maranhão em diferentes momentos da história da educação maranhense, tendo como referência a criação dos primeiros cursos de Licenciatura Plena em Matemática em três instituições públicas de ensino superior desse estado. Como o primeiro desses cursos foi instituído na Universidade Federal no final da década de 1960 (mais precisamente em 1969) arbitramos a década de 1960 como *começo* para o período de análise.

Finalmente, reporto-me à outra de suas questões: àquela em que o senhor coloca em xeque os modos como, em diversos momentos de nossa correspondência, fala do que poderíamos chamar de *objetivo* deste trabalho. Penso ter deixado claro que um dos objetivos deste trabalho é contribuir para o projeto de mapeamento sobre a formação de professores que nosso grupo de pesquisa tem conduzido. Este é o primeiro ponto. Ao afirmar que pretendo, com o trabalho, presentificar ausências (e essa expressão está obviamente vinculada àquele texto de Garnica ao qual fiz referências em uma das cartas¹⁷⁰), situo que pretendo registrar memórias e analisar, segundo minhas perspectivas teóricas, esses registros, com o que posso reconstituir, a meu ver, sem nenhuma intenção de generalidade, sem defender nenhuma perspectiva de verdade absoluta (até porque a História Oral e a Historiografia que dela

¹⁶⁸ A aprovação do Estatuto da Fundação Universidade do Maranhão, pelo Decreto federal Lei nº 59.941 de 06 de janeiro de 1967, permitiu que no dia 27 deste mesmo mês fosse feita a instalação da Universidade do Maranhão (MEIRELES, op.cit., p. 78)

¹⁶⁹ Criado pela Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969, do Conselho Diretor da Universidade do Maranhão.

¹⁷⁰ (GARNICA, 2010a), já citado na Quarta Carta

decorre inscrevem-se não no domínio da veracidade, mas da plausibilidade), cenários nos quais essa formação de professores desenrolou-se no Maranhão. São cenários possíveis, limitados ao meu método e às minhas perspectivas teóricas e, assim, o que registro e analiso, o que eu presentifico e interpreto, são materiais e ações que resultam em uma versão histórica - plausível, ênfase - sobre a formação de professores de Matemática no meu Estado. Não posso afirmar que diferentes modos como, em distintas cartas, explico minhas intenções são modos diferentes de falar sobre uma mesma coisa (se dissesse isso estaria supondo que algo existe por si, e que, existindo por si, pode ser abordado de diferentes formas – ao passo que acredito que, ao falar de algo, estou constituindo esse algo que só existe por eu ter atribuído significado a ele), mas posso dizer que os diferentes modos como apresento minhas intenções se complementam e permitem ao senhor, meu leitor, entender o que pretendo fazer, quais os fundamentos que sustentam o que eu pretendo fazer e com qual metodologia faço o que pretendo fazer.

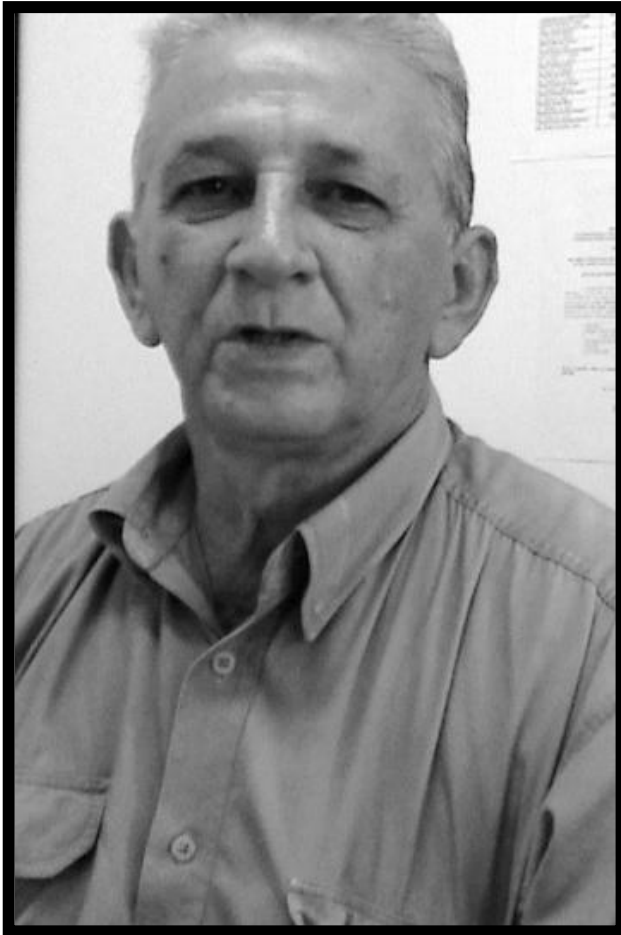
As diferentes formas de falar sobre minhas intenções ressaltam, cada uma delas, uma dessas perspectivas: pretendo, com este trabalho, contribuir para um projeto de mapeamento que tem como um dos seus recursos diferenciados agregar projetos desenvolvidos a partir da História Oral que, embora seja uma metodologia disparada pelas fontes orais, pelo registro de memórias que elaboramos a partir de situações de entrevistas, não despreza outras fontes. Juntas, essas fontes presentificam ausências que, por serem presentificadas, são suscetíveis a interpretações que não são defendidas nem como unívocas, nem como verídicas, mas como plausíveis. Essas interpretações, feitas e registradas, constituem, por sua vez, nova fonte – uma fonte que fala da formação de professores de Matemática no Maranhão – que nada mais é do que um registro sobre essa formação e que, como registro, como fonte, se abre a outras possibilidades...

Para não me alongar ainda mais, despeço-me. Mas não antes de avisar-lhe que, junto com esta, atendendo a um pedido seu, seguem as textualizações de três das entrevistas que realizei para esta pesquisa. São as entrevistas de Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e José de Ribamar Rodrigues Siqueira. Perceba que, antes de iniciar cada textualização, faço uma breve apresentação com informações pessoais sobre o entrevistado e descrevo o que, segundo minha leitura, são alguns de seus traços característicos que me chamaram a atenção no momento das entrevistas. aguardo ansiosamente seu contato, com as

primeiras impressões sobre a leitura desses textos e, é claro, com seu parecer sobre se têm sido ou não suficientes as justificativas e respostas que apresento nesta carta.

Até breve.

“Agora, me deixe ser orgulhoso: eu fui a pessoa que começou o curso com o Gualter...”



Raimundo Renato Patrício

Quixeramobim significa em tupi - guarani “saudade dos bons tempos”. Eu nasci numa localidade chamada Jurema, onde comecei freqüentar a escola. Lembro que naquela época fazia uma pequena caminhada pela manhã para ir àquela escola de uma professora única. Ainda me lembro da professora Terezinha vindo da sede do município em Quixeramobim para começar a escola na Jurema. Era um período de muita alegria, encontrar os colegas, era uma espécie

Cearense de Quixeramobim, Raimundo Renato Patrício nasceu no dia 23 de junho de 1939. Bacharelou-se e especializou-se em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Reside em São Luís do Maranhão desde 1969, ano em que junto com o professor Gualter Gonçalves Lopes deu início às atividades da primeira turma de alunos dos cursos de Matemática, Física e Química da atual Universidade Federal do Maranhão, instituição à qual dedicou muitos anos de sua vida profissional.

Após ter encerrado suas atividades na Universidade Federal iniciou uma nova etapa em sua carreira: professor da rede de ensino particular. Em suas palavras: *“a gente não se aposenta. A gente não pára”*. Atualmente é professor da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco.

Quando tentei conversar com Patrício pela primeira vez ele estava em férias, em Fortaleza. Combinamos então que voltariamos a conversar assim que ele retornasse ao Maranhão. Quando retornei o contato, ao lhe falar sobre os detalhes da pesquisa, não me disse onde encontrá-lo: partiu dele a iniciativa de ir ao meu encontro. *“Estou à sua disposição. Você vai estar onde? Vamos marcar então para nos encontrarmos no CEFET-MA. No dia e na hora que você marcar eu estarei lá...”*. Realizamos a entrevista em 12 de Fevereiro de 2009.

de lazer. Naquela época tinha, no interior do estado, nos rincões do sertão, muita pouca diversão, era um joguinho de bola nos fins de semana, sábado ou domingo, de preferência domingo, e a ida à escola era a coisa mais interessante que tinha. Talvez por isso eu tenha chegado aqui, porque quando comecei, a escola era para mim uma diversão muito atraente. Fiquei no município de Quixeramobim, na Jurema, canafistula, (como era chamado, o lugar, onde tinha a igreja) até

1939, fui então, para Fortaleza. Em Fortaleza, como todo aquele que vem do interior, eu fui cuidar de vaca parida, matar gado na moita, mas não deixei de estudar. Estudando, conclui o primário numa escola (por estranho que pareça o nome era Escola Asilo de Parangaíba). Parangaíba é um bairro de Fortaleza que mantinha um hospital para doentes mentais. A escola servia para amparar filhos daquelas pessoas, e o nome era esse: Escola Asilo de Parangaíba. Na verdade os alunos eram todos de Fortaleza. Eu morava num bairro chamado Joquey Clube. Vinha para a escola diariamente e nesta escola fiz até o quarto ano primário. Já saio do bairro do Joquey Clube para morar no Pan Americano onde surgiu uma nova escola: o Instituto São Sebastião. Comecei a fazer o quinto ano. Brilhante aluno do primário. Fui membro do Grêmio Escolar Nossa Senhora de *La Salete*. Agora, a diversão estava garantida: tinha reunião sábado à noite, tinha futebol domingo pela manhã (o chamado infantil e juvenil) e aí eu me expressei dizendo assim: *eu me fiz*, porque quando eu estava terminando o quinto ano primário eu já era professor da instituição...

Naquela época, Déa, já se falava em primeiro ano, mas eu comecei no primeiro ano C FRACO. O primeiro ano C FRACO era um nível que tinha um livro de leitura. Só um livro de leitura. Se nesse livro de leitura registrasse um fato histórico, contasse uma história de qualquer personagem, o tema era motivo para uma aula de história do Brasil, a aula seria este texto; se aparecesse numeração, por exemplo, uma casa numerada com algarismo romano, falávamos de algarismo romano. Então, o professor ia para a sua aula já sabendo qual seria o assunto da aula toda, um texto e um desenvolvimento que ele daria porque não tinha livro de pontos. Patrício, chamado depois professor Patrício, ficou nessa escola durante muito tempo... No Grêmio Escolar Nossa Senhora de *La Salete* (que era sociedade das famílias do bairro) todo fim de mês tinha uma reunião que a gente chamava *seção geral do mês* e, os pais dos alunos iam para essa escola. Você imagina o primeiro discurso (acho que eu era secretário geral do grêmio). Eu lembro até que um determinado dia, eu como orador naquele momento, eu diria que o Ceará seria

tão grande quanto São Paulo bastava chover. Aquilo para o cearense era um fato testemunhado por todos: se no Ceará chovesse frequentemente, tivesse inverno (como nós chamamos os seis primeiros meses) o Ceará era mais rico do que São Paulo, com toda a certeza, porque trabalho, coragem e dinamismo não falta naquela gente. Vivendo assim eu continuei: fiz o quinto ano primário, como menino pobre de bairro, mas eu já era professor. Imagina uma pessoa no bairro onde mora, sendo professor! Tinha um prestígio formidável, era conhecido, amigo de todo mundo. Nós tínhamos jogos de futebol de salão, fim de semana, domingo, na quadra que eu mesmo ajudei a fazer: sou considerado até responsável pelo time de futebol de salão, uma beleza de time que nós tínhamos. Dezessete a zero contra o time da Souza Cruz (companhia de cigarro) no nosso jogo de estréia. Na quadra que nós fizemos. Nessa quadra eu fui servente de pedreiro porque eu não tinha muita habilidade com a colher e só podia carregar tijolos e barro. Fui servente de pedreiro, mas fizemos. O que foi bom mesmo do Instituto São Sebastião é que eu estudava muito, porque era professor e era aluno ao mesmo tempo, então era preciso mostrar resultados. Naquela época, passar no Colégio Estadual do Ceará, no chamado *Exame de Admissão ao Ginásio* foi a façanha maior da minha vida. Quando disseram que eu tinha sido aprovado para ir fazer a primeira série (chamada primeira série ginásial), eu chorava como uma criança que perdeu um ente amigo, porque eu não acreditava que eu pudesse ingressar no Liceu.

Agora sim, eu sou *bicho do Liceu*. A gente levava trote, tinha uma farda bonita, cáqui, com sete botões na frente, parecia um soldado do tiro de guerra. A graduação era no ombro com um filamento de cor azul em cima do cáqui: primeira série, segunda série... Quando chegasse ao científico era estrela azul e no clássico era vermelha. Ser aluno do Liceu já era um destaque. No meu bairro só tinha dois liceístas: eu e Jaime Alencar. O locutor da Rádio Alvorada, o Antonio, filho do João Guarda, quando a gente descia do ônibus, chegando ao bairro, ele dizia: “estão chegando os liceístas do bairro: Renato Patrício e Jaime Alencar”. Botava uma música e oferecia para nós. Era muito difícil conseguir aprovação no

Liceu, muito concorrido... Eu acho que foi mais difícil passar no exame de admissão ao ginásio no Liceu do que ingressar na Universidade Federal do Ceará no curso de Matemática. Garanto a você que foi...

Ah! Eu digo a você, Déa, com toda sinceridade, eu sou professor de Matemática por causa de um cidadão que no ginásio foi meu professor no Liceu, que me influenciou muito: chama-se Francisco de Melo Jaborandir. Os professores no Liceu eram de muito bom nível e exigentes. Um destaque era para um professor de latim chamado Osvaldo. Toda aula era uma argüição. Ele olhava para um lado da sala e chamava o aluno que ele identificava que estava se escondendo, no outro lado. A gente lia a fábula em latim e já traduzia analisando se a palavra estava no nominativo, genitivo, ablativo ou vocativo, e o que significava sujeito, complemento, objeto direto e objeto indireto... Não soube? Zero! Se soubesse, se sáisse bem ele dizia: “muito obrigado, o senhor estudou” e não valia nada. Era essa uma metodologia muito avançada do professor Osvaldo. Eu não posso deixar de registrar Francisco de Melo Jaborandir: diziam que ele era oficial da reserva, um moreno talvez com um metro e oitenta, oitenta e cinco, vestindo muito elegante paletó, muitas vezes de gravata. Era o meu professor de Matemática. Se eu hoje faço o que faço, se eu me dedico aos alunos, como faço até hoje, o responsável é esse senhor. Cuidava da gente com todo o carinho, exigência... Toda prova dividia a turma em par e ímpar dentro do mesmo horário: saem os pares ficam os ímpares. Faziam uma prova, ninguém nem podia respirar, tamanha era pressão na sala de aula. Ele não só registrava as notas do aluno na caderneta como as faltas, as frequências e andava com uma cadernetinha que cabia no bolso do paletó, uma espécie de caderno, um avante pequeno que tinha tudo sobre o aluno...

Veja como era a didática naquela época (eu terminei em 1964. Isso deve ser cinco anos antes, talvez deve ser em 1959). Quando eu fui para a prova oral, que sentei à mesa com ele, disse: “você vai falar sobre isso”. Ele abriu a caderneta, olhou e disse: “infelizmente eu não posso mais reprová-lo porque o senhor já está aprovado sem essa prova, mas mesmo assim, eu não vou deixar de

argüi-lo”. Me mandou para lousa, terceira série, regra de três composta, era o ponto alto ou a coisa mais difícil daquela época. Nisso eu dava aula para duas menininhas que me pagavam, lá no bairro. As menininhas Eurídes e Eunice (eu as chamava de *rouquinhas*). Ali eram dois reais, três reais (naquela época cruzeiros) certos por semana que facilitavam minha vida, quer dizer, esse dinheirinho valia a pena porque eu já era professor de Matemática nessa época. Eu acho que ninguém mais naquela época (pelo menos eu pensava), sabia regra de três composta melhor do que eu, ninguém... (risos). E foi justamente o assunto que ele tirou para mim. Aí eu espanei na sala de aula, fazia brilhante, ele fazia outra e tal, direta, inversa... Ele disse: “sente-se”. Eu quis olhar a nota, ele puxou o papel. Eu digo mais: eu não erre nada. Saí, eu já estava aprovado, mas aquela história do aluno querer saber a sua nota. Fiquei no corredor prá lá e prá cá. Saiu o professor Francisco de Melo Jaborandir e eu disse: “professor Jaborandir, eu podia saber minha nota da oral?”. Ele foi, parou e disse: “tem cinco alunos dessa turma que merecem saber a nota, você é um deles. Você tirou sua nota de sempre: dez”. Eu ri feito uma besta. Nós éramos cinco colegas que lutávamos, nós fazíamos nove disciplinas naquela época e nós lutávamos fortemente para fazer noventa pontos, oitenta e oito, oitenta e sete, oitenta e nove, noventa e sempre acontecia isso com um de nós. Era um time formidável, essa influência, essa história do colega, a gente querendo ocupar o espaço é muito bom no ensino.

Assim, fiz o ginásio e o científico e a felicidade minha: agora já sou funcionário da Companhia de Luz. Comecei a trabalhar quando fazia o primeiro ano científico, isso me ajudou muito, porque agora eu era um cidadão que estudava e trabalhava. Começava a empinar o nariz, até já arranjava namorada, uma coisa muito boa, uma fase formidável da minha vida... A partir do primeiro ano científico, passei a estudar à noite. Perdi algumas aulas porque eu tinha um turno de trabalho que era das quatorze às vinte e duas horas, e aí, eu estudava à noite perdia a aula toda, no outro dia eu ia com a moral mais baixa, mas sempre um aluno sem uma reprovação.

Deixa eu lhe falar da seleção da SUDENE. A SUDENE¹⁷¹ preparava para o vestibular, você ganhava uma bolsa. Naquela época, a SUDENE tinha sede no Recife e o salário mínimo no Brasil era diferente. O salário mínimo de Pernambuco era maior do que o salário mínimo do Ceará e, eu fiz um exame, recebi em casa, morto de satisfação, emocionado, a Assistente Social da SUDENE que ia entrevistar o rapaz que tinha sido classificado para fazer o curso da SUDENE. Ela disse logo que ia ser um estudante profissional, que eu ia receber bolsa da SUDENE, que o salário mínimo era do Recife. Mas eu trabalhava na Companhia de Luz. Foi aí que eu comecei a enganar: eu fiz o curso da SUDENE trabalhando na Companhia de Luz e passei no vestibular de Matemática... Não podia ter vínculo empregatício. Eu fazia tudo, se perdesse uma disciplina das quatro, cinco que a gente fazia na Universidade Federal, perdia a bolsa. Nessa época, o *campus* era no Benfica¹⁷², e o Instituto de Matemática, ladeado pelo de Física à direita e pelo de Química à esquerda, era em frente a uma igreja chamada Igreja dos Remédios. Atravessava uma rua estava na reitoria. Caminhava dois quarteirões estava no CEU (Clube do Estudante Universitário). O que eu ia fazer no CEU? Almoçar e correr e, ir ensinar. Agora eu sou um professor universitário, eu ensino no Liceu, na Escola Normal, no Colégio Militar, no Curso Pré-Vestibular Tobias Barreto. Só não tinha era tempo de respirar. Eu saía de casa, do bairro onde morava, passava um dia, uma noite e voltava no outro dia, cansado, exasperado, porque na Companhia de Luz eu passei a trabalhar no horário que trocava com os outros colegas: das vinte e duas às seis. Quer dizer, eu vinha de um colégio particular (ensinava à noite), virava a noite, fazendo uma leitura de uns medidores de meia em meia hora, anotando em um mapa próprio para tal, mas é verdade que, às vezes, eu tirava uma soneca e aí, botava um número lá em cima, lá embaixo, dividia por quatro e botava o que

¹⁷¹ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Apresento em outro momento informações sobre a política de concessão de Bolsas de Estudos da SUDENE.

¹⁷² O Benfica é um dos bairros mais tradicionais de Fortaleza. Atualmente no *campus* do Benfica funcionam os cursos da área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Ceará.

fosse o consumo de cada meia hora. A gente sempre encontra um jeito de sobreviver.

Fiquei assim prestigiado até que um engenheiro da Companhia descobriu: me encontrou lá com um livro de Equações Diferenciais (eu já estava estudando Equações Diferenciais no Curso de Matemática) e ele quis saber quem eu era e disse: “a gente precisa montar um Departamento de Estatística o senhor será levado para lá”. Quando eu recebi o convite oficial fui conversar com ele. Eu ganhava o dobro do salário que ganhava no setor de operações onde eu trabalhava à noite, ia trabalhar no escritório, certamente com muito mais cuidado, mas aí, eu não seria mais professor dos colégios. Estudar eu ainda podia, mas eu perdia os empregos dos colégios. E, contando com o que era pago pelo Colégio Militar (se uma aula no estado era cinco reais, no Colégio Militar era quinze, você tinha lanche às nove horas e almoço ao meio dia e tinha barbeiro, dentista, o pagamento não atrasava, você não fazia chamada na sala de aula), eu não aceitei o emprego. Eu não deixei de ser operador de sistema para ir trabalhar no setor de estatística da Companhia porque era melhor, era mais rentável trabalhar de noite, me esforçar muito e ganhar mais. Isso era uma coisa de todo mundo, mas teve uma época que a vida estava demais: eu começava a pós-graduação (professor Ubyrajara¹⁷³ muito exigente), Companhia de Luz, cursinho pré-vestibular Tobias Barreto, Colégio Estadual Justino de Serpa, Escola Normal. Às vezes saía de um local para outro correndo para poder chegar no horário e pegar o carro que me levava para algum lugar... Foi quando um colega meu (hoje falecido), o primeiro a vir para o Maranhão cuidar de Matemática, Gualter Gonçalves Lopes me fez uma carta (naquela época não se ligava ainda por telefone de São Luís, Maranhão) e me convidava para vir para São Luís¹⁷⁴... O professor Gualter

¹⁷³ José Ubyrajara Alves

¹⁷⁴ A cidade de São Luís é a capital do estado do Maranhão, localiza-se na ilha de Upaon Açú, no Norte do Maranhão. É uma cidade que apresenta especificidades no seu processo de constituição: foi fundada pelos franceses (em 08 de setembro de 1612), ocupada pelos holandeses (em 1641-1644) e colonizada por lusos-espanhóis. Quando Portugal dividiu o Brasil, em 1621, em duas unidades administrativas: Estado do Maranhão e Estado do Brasil, São Luís foi a capital da primeira. Esses

estudou comigo no curso de Matemática, foi meu colega de turma. Ele noutra *status*: era da reserva da Marinha, passava o dia todo estudando, tinha um gabinete, parecido com esse seu, Déa, só que numa parede tinha uma lousa grande, ficavam dois alunos bolsistas. O professor Gualter era uma espécie de líder, quando eu chegava ao Instituto de Matemática ia para o gabinete dele porque eu não tinha gabinete, eu não era bolsista da instituição.

A bolsa da SUDENE eu só perdi quando vim trabalhar no Maranhão, quer dizer se eu perdesse uma disciplina eu perdia a bolsa, mas graças a Deus eu nunca fui reprovado em nenhuma disciplina.

Naquela época era assim: primeiro semestre, Mecânica, Resnick and Halliday, o livro escrito em inglês, o livro de Álgebra Abstrata em inglês, Calculus with Analytic Geometry em inglês, e o de Geometria Analítica, também em inglês. Eu fazia quatro disciplinas: Mecânica, Álgebra Abstrata, Cálculo Diferencial e Geometria Analítica, os quatro textos em inglês. Isso era auxiliado por um caderno com mil palavras que eu não sabia: aparecia uma eu ia ao dicionário e anotava no caderninho. O caderninho de inglês acompanhava todo livro de Matemática que eu andasse e foi uma luta nos dois primeiros períodos para não perder a bolsa da SUDENE.

Ah! Cada curso tem um professor. Nelson Almeida Braga, considerado maluco, grandão, morava no Instituto de Matemática, no fim do corredor, qualquer dia era prova. Lembro até de quando ele adquiriu um televisor preto e branco pequenininho que botou no chamado quartinho dele, que a gente chamava de “gabinete do Nelson”. Ele convidou os alunos, lá estou eu para assistir, lá ficamos vendo televisão, era uma maravilha... Acho que nessa época lá em casa ainda não tinha televisor. Fiquei assistindo televisão no quarto do Nelson, no gabinete até altas horas,

momentos deixaram suas marcas na história de São Luís, o que favoreceu para que a mesma se tornasse reconhecida como uma cidade dona de um dos maiores conjuntos arquitetônicos de origem européia: são três mil e quinhentas construções ocupando uma área de 250 hectares. Em 1997, a UNESCO concedeu a São Luís o título de “Patrimônio Cultural da Humanidade” (BOTELHO, 2007, p.264).

não tinha mais ônibus para o meu Pan Americano. Quincas Colares, filho do dono do Colégio de Fortaleza, rico, tinha um carro, foi me deixar. Acordei como sempre para trabalhar na Companhia de Luz e quando cheguei ao Instituto de Matemática, o Nelson já estava passeando de braços cruzados (a mão de um dos braços levantada ao queixo) e ele passeava prá lá e pra cá. Cada um que chegava ele entregava um papel, era uma espécie de avaliação diversificada. Nós éramos poucos: eu, Guilherme Ellery, Antonio Guilherme, Hélade Barreto Chagas, Mendonça Junior, Gualter Gonçalves Lopes e Joaquim Elias de Freitas (esse engenheiro, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, viajava todo fim de semana para lá e voltava segunda-feira), mas nesse dia estávamos todos nós, os sete alunos, cada um com uma prova diferente. Lá tinha um código de honra que nós respeitávamos: você não podia fazer outra coisa senão tentar resolver aquilo. E, eu olhava para o Nelson e dizia: “porque você me deixou tanto tempo vendo televisão no seu gabinete e chega pela manhã e aplica essa coisa?”. O Guilherme (era falador, sobrinho do vice-governador) vai e fala com o Nelson e diz: “mas Nelson a gente ficou ontem tal, isso e aquilo...”. O Nelson responde: “eu convidei, eu não obriguei vocês irem para o meu gabinete, vocês foram por vontade de vocês”. Tamanha era a amizade que ele tinha conosco! Eu vou contar de uma prova de Cálculo Diferencial I que eu fiz com o professor Nelson: “cite dez teoremas de Cálculo Diferencial e demonstre cinco. Cite dez teoremas de Cálculo Integral e demonstre cinco”. Isso era uma prova que ele nem precisava escrever, ele chegava dizia. A gente anotava e ficava ali pra sofrer. Isso queria dizer Calculo Diferencial e Integral I todo. E depois para a gente arrumar a cabeça! Você sempre estuda Cálculo resolvendo problemas, não para você chegar lá e enunciar.

Duas façanhas de professor que me deixou assim, que sempre me guardou. Estou terminando o curso de Topologia. Plínio, um paulista bem grandão (e naquela época se fazia prova oral). Todos do lado de fora, chamando entrava. Na sala tinha um livro de Topologia, o Plínio dizia assim: “abra o livro”. Você abria, na página que abrisse, ele dizia: “lê esse teorema”. Você lia e, ele dizia: “é para

demonstrar”. Era para você saber o livro muitíssimo bem e a demonstração de todos os teoremas. Moça, foi um sofrimento para terminar esse curso de Matemática! Eu não sei por que terminei. Hoje eu diria se lá no Ceará ainda estiver desse jeito é muito difícil se graduar porque o estudante de hoje não estuda mais como se estudava naquela época. Virar uma noite... A gente ia para a casa do Gualter, que era o colega que tinha mais recurso: era aposentado da Marinha e tinha bolsa que ele tinha trazido não sei de onde (CNPq, não sei. Eu sei que ele tinha bolsa). A gente ia para casa dele no sábado, estudava à tarde e à noite, jantava lá. De noite a esposa dele, muito tratável, fazia uma merenda e a gente amanhecia. Domingo pela manhã todo mundo por ali com uma cara de ressaca como se estivesse vindo de uma festa. Lá tem o NTI e o NPC. O NTI (Nota de Trabalho Individual), esse você levava para casa para fazer e o NPC, o trabalho coletivo (não que você fizesse em conjunto). Ele fazia tudo na sala de aula, botava até numa prova. Pra gente manter esse padrão, pra gente fazer um curso de Matemática como eu fiz sem uma reprovação (para não perder a bolsa da SUDENE) era um sofrimento. Assim eu terminei a minha graduação, começava a pós-graduação, primeiro ano do mestrado em Matemática. Naquela época, no Ceará já havia mestrado acho que em tudo. E quem fazia graduação no Ceará, e que não tinha sido reprovado em nenhuma disciplina, era candidato ao mestrado. Na verdade eu tive colegas que acharam loucura eu vir para cá, mas é porque eles tinham posse, não viviam aquela história de trabalhar dois dias seguidos e uma noite, ou um dia e duas noites sem ir em casa. Não é fácil nessas condições encarar um mestrado.

É tanto que esses meninos fizeram mestrado e doutorado bem mais cedo. Guilherme Elery, Hélade Barreto Chagas, o Antonio Guilherme da Silva, todos fizeram. O José Mendonça Junior não, porque foi trabalhar na Companhia, digo na IBM. E houve uma sujeira, porque foi assim. Quando eu terminei, o Instituto de Matemática da Universidade do Ceará ia contratar cinco de nós e eu estava na lista. Quando chegou à reunião de Conselho, o Doutor Antonio Silva Cavalcanti, o diretor de Instituto de

Matemática, cedeu três vagas para o curso de Direito, por amizade, e aí só deu para contratar dois colegas, foram contratados Guilherme Elery e Antonio Guilherme, sobramos todos os outros. Com essa desilusão de não ficar lá é que eu vim para o Maranhão, porque eu já era professor da escola de segundo grau, tinha sido da escola primária, uma oportunidade de ir para o terceiro grau não podia perder e lá no Ceará não ia acontecer porque se eu fosse para o Instituto de Matemática, mas o diretor tinha dado as vagas para a faculdade de Direito. Foi quando o Gualter, que já tinha vindo para São Luís do Maranhão, me convidou para vir trabalhar na Universidade Federal.

O Gualter estava aqui implantando o que seria, o que foi chamado subárea de Ciências Exatas que era Matemática, Física e Química. Veio, começou, fez um primeiro semestre fazendo assim, uma espécie de revisão com os que estavam interessados em Matemática e aí, surge a primeira turma de Matemática, isso já no segundo semestre de um certo ano. E em 1969, no começo do ano, eu vim para cá a convite do Magnífico Reitor Cônego Ribamar Carvalho¹⁷⁵, que chamava o professor e dizia: “para formar o grupo de ciências da universidade da qual eu sou reitor”. Naquela época eu me lembro, passagem pela Varig, que era a que operava para Fortaleza (tinha a Cruzeiro e outra mais, mas eu vim pela Varig). Primeiro vôo, viu Déa. Eu não sabia se tinha lugar marcado, como era, isso e aquilo, se precisava estar bem penteado, mas eu vim para São Luís e começamos Matemática, Física e Química na subárea de Ciências Exatas, em 1969, na Universidade Federal do Maranhão: eu e Gualter.

Você me pergunta como era a sociedade maranhense quando aqui cheguei em 1969, eu vou considerar um aspecto. Se identificassem que você era professor da universidade (naquela época não sei quantos salários mínimos eu ganhava, eu era feliz e não sabia), se qualquer dono de loja identificasse, queria vender a loja para você, era uma aceitação extraordinária. Tinha a cara que tenho hoje, você até se enganou e achou que eu me aposentei cedo, você imagina em 1969. Quando se descobria que aquele era um

¹⁷⁵ Reitor da UFMA no período de 1969 a 1972.

professor universitário, desfrutava-se de uma atenção especial. Havia sim, um clima favorável para tudo que fosse de seu interesse, o prestígio da Universidade era marcante. O vestibular era uma festa magnífica, a colação de grau, o CEFET-MA uma vez serviu de palco para isso, não coube, faltou espaço. O CEFET-MA, naquele auditório que tem por ali, numa quadra, coube muita gente, quer dizer era uma coisa monumental. Havia mais vibração, havia muito mais aceitação. A universidade era muito mais coisa, muito mais importante, portanto era mais importante o seu aluno, o seu professor, essa era a sociedade. Agora, com algumas restrições. Você às vezes queria uma coisa simples demais e em São Luís não tinha. Por exemplo, determinado livro. Se você queria comprar um livro aqui em São Luís era um Deus nos acuda. Tinha muita dificuldade em determinadas coisas, não tinha essas lojas todas, era, em 1969, uma coisa muito pequena. Uma revelação: eu não tinha uma peça do vestuário que não tivesse sido comprada em Fortaleza. A Sudenveste aqui era uma fábrica de confecção, você comprava uma peça lá e vestia, ao lavar se deformava. Comprava uma calça lá e quando lavasse a primeira se reduzia a uma bermuda e olhe lá: torta, encolhida, curta, um desastre. Então eu diria a você, é berrante a diferença entre a sociedade, o comércio, os jornais dos anos de 1969, 1970 e 1971, talvez até 1973. Nós não tínhamos um telefone, o único meio de comunicação eram os correios ou a West¹⁷⁶

¹⁷⁶ No Brasil, antes dos telégrafos elétricos, já havia algumas linhas de telégrafos ópticos. Elas operavam em certos pontos do Império, sobretudo no Rio de Janeiro. Os primeiros foram construídos em 1809, entre as cidades de Cabo Frio e Rio de Janeiro. Eram utilizados, principalmente, para o aviso da chegada de navios e a comunicação deles com os portos. Existiram também telégrafos ópticos na Bahia, em Pernambuco, no Ceará, no Maranhão e em Santa Catarina para comunicação entre fortalezas. A telegrafia elétrica surge no Brasil motivada pela ideia de servir como instrumento de combate ao tráfico negreiro. Os primeiros ensaios para a introdução do telégrafo elétrico no Brasil datam de 1851, e foram incentivados pelo Ministro da Justiça, Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara (1812-1868), contando o apoio de Guilherme Schüch de Capanema (1824-1909). O crescimento acelerado da extensão das linhas telegráficas nos países europeus despertou nos governantes o interesse em desenvolver a telegrafia local. As linhas nacionais começaram então, a se interligar através de acordos entre os governos, formando redes

que havia assinado, na época de Dom Pedro, um contrato para explorar por 100 anos a comunicação. Eu chegava aqui passava um telegrama pra casa, para dizer que tinha chegado bem, havia essa preocupação para saber se o avião tinha chegado aqui. Se dizia que os três melhores médicos que tinha aqui em São Luís eram a VASP, a VARIG e a Cruzeiro, empresas aéreas. Quem podia não fazia tratamento médico aqui. Qualquer novidade você trazia de outro estado. Então, aqui não se tinha essas coisas, as próprias estradas, meios de comunicação, tudo precário, passar no Campo de Perizes¹⁷⁷ era um Deus nos acuda. Essa era a única estrada para fazer aqui produtos como: verduras, fruticulturas tudo vindo do Tianguá, no Ceará. Telha, tijolo, cimento etc. Até telha vinha de Teresina, como ainda acontece hoje. Então, Déa, ainda não somos um pólo industrial, agrícola desenvolvido, mas estamos duzentas vezes melhor do que naquela época.

Para nós de Matemática, eu acho que as condições no começo foi o melhor ambiente, eu não quero falar nem de Física, nem de Química. Se começou puramente com Matemática. Como Matemática já se ensinava na escola do segundo grau e aqui não tinha professores, tinha muita gente que tinha feito um curso chamado CADES¹⁷⁸ (que era Curso de Aperfeiçoamento de Docentes do Ensino Secundário), então já tinha muita gente letrada, sabia alguma coisa. Com o treinamento que o

como a West European Telegraph Union, com a participação de França, Bélgica, Suíça, Sardenha, Espanha, Holanda, Portugal, Vaticano e o Reino das Duas Sicílias; ou a Austro-German Telegraph Union, com a participação de vários territórios alemães, além da Prússia, Áustria e, posteriormente, Holanda. Ver mais detalhes sobre esse tema em (SILVA; MOREIRA, 2007, p.47-62).

¹⁷⁷ Trecho da BR-135, no município de Bacabeira - MA. Única via de acesso rodoviário a São Luís.

¹⁷⁸ O professor confunde-se com o significado da sigla. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Criada no governo de Getúlio Vargas através do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. Atuava através da realização de cursos de treinamento para professores do ensino secundário, jornadas de diretores, simpósios de orientação educacional, encontros de inspetores do ensino secundário, cursos para secretários de estabelecimentos de ensino, bem como de publicações, entre elas a "Revista da Escola Secundária" (BARALDI, 2003, p.149).

Gualter tinha dado, tinha gente muito boa. O Jocelino¹⁷⁹ é dessa turma, e são alunas da primeira turma, também Luzenir¹⁸⁰, Vera Lúcia¹⁸¹, Andiene¹⁸²... Essa turma, não sei se todos, mas a grande maioria, tinha feito essas coisas, então nós começávamos. Como eu e o Gualter tínhamos sido de Matemática, importados com aquelas histórias do NTI e do NPC (que a gente tinha sofrido tanto), nós chegamos aqui aplicamos essa coisa. Esses alunos faziam prova ali na Praça Gonçalves Dias sábado à tarde, domingo pela manhã (é verdade que sábado à tarde eu saía para jogar bola e tomar cerveja ali no Olho d'Água, num bar chamado *Do Gago*. O Luís Ory Netto, que é uma figura daqui de pertinho, é do SENAI, nos levava numa Kombi, só tinha esse carro, ria, brincava e tal). Era uma inovação porque um professor como Patrício se misturava com os alunos e participava com eles de tudo. Isso era assim uma revolução, dava o que falar no ambiente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁸³, chamada FAFI, na Praça Gonçalves Dias, onde tinha os cursos de Geografia, História, Pedagogia, Filosofia da Universidade tradicional. Eu andava de alpargatas, não era chinelo, era alpargata, aquela que tem rabicho. A secretária da Faculdade achava isso um escândalo: professor que não andava de sapato.

¹⁷⁹ Jocelino Ribeiro Melo

¹⁸⁰ Luzenir Matta Roma Brasil Nogueira de Carvalho

¹⁸¹ Vera Lúcia Lobato Almeida

¹⁸² Andiene Maria Câmara

¹⁸³ Fundada, em 15 de agosto de 1952, com nome de Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão. Sua criação resultou de um acordo entre a Diretoria da Academia Maranhense de Letras e o Arcebispo da Arquidiocese de São Luís, Dom José de Medeiros Delgado (1952-1963). Pelo acordo, a Igreja cederia, em comodato, o Palácio Cristo-Rei para que nele funcionasse a Faculdade de Filosofia, cuja manutenção ficaria sob responsabilidade da Fundação Paulo Ramos, e o corpo docente seria inicialmente indicado metade pela Igreja e metade pela Academia. Na mesma proporção se constituiria o primeiro Conselho Técnico-Administrativo. Pelo Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953, foi autorizada a funcionar com seus quatro cursos originais: Filosofia, Letras Natalinas, Geografia e História, e Pedagogia. Os cursos com três anos de duração e em nível de bacharelado. Em 1960, essa Faculdade deixou de ser de responsabilidade da Fundação Paulo Ramos e fora entregue à Sociedade Maranhense de Cultura Superior-SOMACS, quando passou à designação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão (MEIRELES, 1994, p.77)

Mas eu me dava muito bem com os alunos. O ensino era bom. Tinha domingo que eu vinha para o SENAI (aqui vizinha à Escola Técnica. Eu morava no Pespontão, na Rua Teixeira Mendes) ou o Ory ia me buscar na sua Kombi tradicional e, a gente passava a manhã todinha de domingo estudando Matemática no SENAI. Eu na lousa e eles com o livro aberto: *não resolvi essa, não resolvi aquela, você errou essa...* Foi um período ótimo de aprendizagem. Foi bom para a Universidade o aprendizado dos alunos, foi bom para minha iniciação como docente do ensino superior e foi muito bom pelo grau de amizades que eu plantei. Hoje, em todo lugar, assim, de Matemática que se fala, lembram do Patrício, eu acho, que por causa daqueles meus primeiros passos que foram acertados: por demais dedicados aos alunos. Aluno reprovado? Tinha demais. Aluno tinha oportunidade? Tinha demais. Mas o aluno estudava muito, com certeza nosso aluno ruim era bom hoje. As provas eram assim marcadas ao longo do semestre, sempre se fazia sábado à tarde ou domingo pela manhã, mas havia naquela primeira turma (ou nas primeiras turmas), um entendimento muito bom entre aluno e professor e, quando há esse entendimento todo mundo sabe que o resultado do ensino é mais proveitoso e por isso, eu acho que nós nos implantamos muito bem. Depois vieram outros professores.

A gente começou o curso com bacharelado, que era a nossa formação, no entanto, a gente sentiu na própria pele: eu passei oito anos para receber meu certificado porque eu tinha bacharelado. Como se fazia isso e aquilo, a Universidade do Ceará não definia. Depois que eu estava aqui durante muito tempo, eu voltei à Fortaleza pra fazer uma disciplina que foi chamada Tópicos Especiais de Matemática. Eu até fiz sobre Equações Diferenciais (que eu gostava muito) e Geometria Descritiva (Geometria Descritiva I e II que eu não tinha feito no bacharelado) para que eu tivesse um grau que pudesse trabalhar na universidade e receber meu diploma. Eu fui daqui do Maranhão, num período de férias, fazer Geometria Descritiva I e II no Ceará e, Gualter foi também, o que foi a salvação da lavoura porque nós estudávamos juntos. Eu tinha sido um brilhante aluno, Geometria Descritiva se estudava no curso

científico e aqueles problemas que enunciavam: calcular um ponto que é o resultado da intersecção de planos perpendiculares que faz um ângulo de tantos graus com a superfície, não sei o que... Aquilo era um absurdo, você lia o problema cinco vezes para saber o que ele estava pedindo. Mas eu tinha brilhado no segundo grau, no científico e aí foi de carteirinha que eu fiz a Descritiva I e II no curso (lá no Ceará) para completar meu diploma. Foi então que eu recebi, e nós fizemos um curso aqui inicialmente muito parecido com o do Ceará, portanto a primeira turma aqui foi gente que estudou, tanto que todo mundo que saiu daqui para fazer mestrado depois, voltou com mestrado e muitos deles foram fazer no Ceará por influência nossa, pela nossa presença aqui.

Quando o curso começou a Universidade não tinha estrutura, foi muito difícil. A biblioteca nem tinha livros dessa área porque aqui era voltado para Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nós tínhamos um corredorzinho estreito (quem entra por aquela lateral, pelo portão lateral, hoje da reitoria) ali na Praça Gonçalves Dias, quando você pegasse aquela escada que chegasse ao primeiro andar, à direita surgia uma porta grande, que era quase da largura do espaço, era ali que nós ficávamos. Mas o Gaulter tinha facilidade, traduziu o livro em inglês, eu escrevia, datilografava (porque ainda não se falava em digitação naquela época), e tinha muita apostila de Álgebra Linear, Álgebra Abstrata, Geometria Analítica tudo escrito por nós. Nosso trabalho também não foi manso, não foi mesmo! A gente trabalhava até demais, porque na biblioteca não tinha livro. Quem tinha os livros éramos nós, aqueles que nós tínhamos usado. Que livros nós tínhamos usado? Como eu disse lá no começo, textos em inglês. Então, não tinha outro jeito, a gente traduzia os livros e escrevia. Uma dificuldade danada para datilografar na Faculdade de Filosofia. Nós não éramos os mais queridos professores da Faculdade de Filosofia, os mais queridos professores da Faculdade de Filosofia eram os padres: Frei Alberto (o que se dizia húngaro), o padre Ladislau Papp; o padre que, se dizia tinha sido da guerra e tinha a queixada de metal (não me lembro agora o nome). Esse povo que era da Filosofia, que fazia aquelas

coisas (que interessavam) como se fossem os donos e nós fôssemos o agregado. Naquilo que hoje é o salão grande da reitoria, eles passaram assim um risco com giz, no meio do quadro, e um deu aula de uma coisa e o outro de outra. Duas turmas, dois professores numa mesma sala, duas disciplinas diferentes. A coisa era desse jeito, se você entregasse uma coisa na secretaria hoje para amanhã, pode trazer escrito no seu papelzinho e botar na lousa porque isso não saía. Aquelas versões que a gente fazia, aquelas traduções que a gente fazia para ser datilografada, pra gente entregar cópia para os alunos, ah, isso era um Deus nos acuda! A gente fazia isso com uma semana de antecedência para ter cinco folhas, dez folhas datilografadas. Realmente não era tão fácil como é hoje (quando você erra na datilografia, você erra a página toda, faltou uma palavra...). E, não tinha essa cultura de Matemática, você sabia filósofo, Santo Agostinho, sei lá o que. Até as datilografias não eram próprias para aquilo, e depois aqueles símbolos, não tinha, deixavam sempre um espaço e nós tínhamos que emendar tudinho. Era uma certa dificuldade, mas até uma prova, se você não entregasse, assim, com uns cinco dias de antecedência era muito difícil sair a prova. Foi difícil demais a gente começar nosso curso nas condições da Universidade. O reitor era uma pessoa dedicada, nos prestigiava, nos botava em toda comissão. Olha, para o básico de 1970, que todo mundo fez o vestibular da Universidade, por área, ele pediu ao Departamento de Matemática uma maneira de classificar os alunos. O Departamento de Matemática apresentou uma fórmula que não era mais do que uma média ponderada entre crédito e média do aluno, dividido pela soma dos créditos obtidos e com isso nós classificamos o básico de 1970. A pessoa que levava as informações das secretarias para o processamento de dados no Bacanga¹⁸⁴ (naquela época chamado NPD¹⁸⁵) e publicava os resultados era eu, Patrício, responsável pela classificação. Recebi na época proposta de tudo que você possa imaginar, não posso gravar na sua fita determinadas propostas que

¹⁸⁴ Bairro de São Luís localizado na área Itaqui-Bacanga. Nele situa-se um *campus* da Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

¹⁸⁵ Núcleo de Processamento de Dados da UFMA.

recebia, de toda sorte, de toda que você possa imaginar, que *você é pobre e eu não sou; quero meu filho médico...* Toda sorte de proposta eu recebi, mas o Cônego dizia que eu era a melhor pessoa para fazer porque eu não tinha laços familiares, eu não tinha grandes amizades e que eu ia fazer um trabalho do meu jeito. O Cônego era muito sabido. Oh, homem capaz! Ele dizia: “você pode fazer o trabalho do jeito que cearense gosta: bom!” e, naquela época (nós estamos falando de 1970), eu ficava todo vaidoso de mim, não sei como não explodi de tanta alegria...

Nessa época era só eu e o Gualter, depois veio a Eufrásia¹⁸⁶. Eu saí um período de férias com a responsabilidade de trazer um professor. O Gualter já tinha contactado com a família da Eufrásia, mas a Eufrásia era professora numa cidade no interior do Ceará, parece que Crato. Eu entrei em contato com Eufrásia e ela veio trabalhar aqui. Agora a coisa era muito melhor: eram três pessoas que já se conheciam, que eram do Departamento de Matemática, eram muito afinados e aí evoluiu demais. Nessa época nós éramos chamados “a subárea de Ciências Exatas” e nós não participávamos de reunião de nenhum Departamento, de nenhum Colegiado e nem a Universidade era estruturada como é hoje. Por muito tempo tinha as Faculdades e como não tinha a Faculdade de Matemática a gente era um grupo lá: um grupo das Ciências chamadas Exatas. Nessa época, eu acho que era um hábito que se tinha porque se dizia: a Fundação Universidade do Maranhão. Foi assim, a evolução, como um embrião. Se dizia que o governo do Estado, o órgão tal e isso e aquilo deveriam colaborar com a formação dessa Universidade que tinha inicialmente nascido com os padres, na igreja, que era o centro das atrações, que eram os dominantes, que era a Universidade Católica. Depois veio essa Fundação em que participava todo mundo: o estado, o município e o clero. Depois, assim como um penetra (um cabra que vai botando pé para dentro) a universidade: Fundação Universidade Federal do Maranhão (veja que nome era), depois tiraram nome fundação e ficou: Universidade Federal do Maranhão (que é hoje), mas começou assim como Fundação

Universidade Federal¹⁸⁷ e depois só Universidade Federal. Foi a evolução política que a gente foi tendo, mas em nenhum momento houve descontinuidade. Depois, criam-se os três institutos¹⁸⁸, o nosso Instituto de Ciências Físicas e Naturais, e aí nós temos um nível superior: nós prestávamos contas, éramos subordinados a ele. Já temos mais pessoas, Siqueira¹⁸⁹ já chegou, o Grangeiro¹⁹⁰ já chegou. Arranjava todo semestre um professor de Física diferente porque não tinha

¹⁸⁷ Para Meireles (1994), a ideia da criação dessa fundação nasce por conta da crise financeira pela qual passava a Universidade (Católica) do Maranhão (única universidade existente naquela época no Estado criada pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior-SOMACS, em 18 de janeiro de 1958), integrada por duas unidades incorporadas: a Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão (criada em 1957 por essa mesma instituição) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão (1952), e por duas outras unidades agregadas: a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (1948), das Irmãs Terceiras, e a Faculdade de Serviços Social (1953), das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Essa Universidade só conseguiu sobreviver por seis anos. As dificuldades financeiras levaram a SOMACS a oferecer à União a Universidade, propondo a criação de uma Fundação que passasse a mantê-la, juntamente com as duas faculdades federais já existentes no Estado: a Faculdade de Direito de São Luís e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís. A proposta foi aceita pelo Governo Federal e, através da Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966, o Presidente da República, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), criou a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, entidade de direito público, com a finalidade de implantar progressivamente a nova Universidade do Maranhão e que declararia extinta, com sua implantação, Universidade Católica. Em princípio, além dos cursos que compunham a Universidade (Católica) do Maranhão, integrariam a nova Universidade: a Faculdade de Direito de São Luís e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís, mas logo após a elaboração do Estatuto da FUM (aprovado pelo Decreto nº 59.941, de 6 de janeiro de 1967), a Faculdade de Ciências Econômicas foi incorporada à nova Universidade (MEIRELES, op.cit., p.79- 80).

¹⁸⁸ A Universidade dividia-se, organicamente, em três centros: Centro de Estudos Gerais- CEG, formado pelo Instituto de Ciências Físicas e Naturais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e o Instituto de Letras e Artes; Centro da Área Médica- CAM, composto pela Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Enfermagem e a Faculdade de Medicina; Centro de Estudos Sociais Aplicados- CESA, compreendendo as Faculdades de Direito, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Educação (*ibidem*, p.83)

¹⁸⁹ José de Ribamar Rodrigues Siqueira

¹⁹⁰ Francisco Francineide Grangeiro

¹⁸⁶ Maria Eufrásia Campos

professor de Física e tinha sempre alguém que precisava fazer as disciplinas de Física. Foi um Deus nos acuda (um pandemônio) para a gente fazer esse curso de Física, para sair o primeiro aluno, o Antonio Carlos dos Santos Buna (que, hoje, é professor já com cabelos grisalhos). Esse rapaz passou três semestres se matriculando e não tinha professor para ele fazer a disciplina. Você imagina o grau de dificuldade que nós tivemos para manter esses cursos. Então esse grupo aí já era o Departamento de Matemática, subordinado ao Instituto e já tinha chefe de Departamento (o professor Gualter, o Siqueira, eu, Eufrásia, todos fomos chefe). Depois veio a estruturação da Universidade nesses termos: acabam as faculdades (não tem mais Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito...) e surgiu a coordenação de curso e de departamento, e essa estrutura você conhece, não é? O coordenador do curso cuida do aluno. A coordenação do curso é o habitat natural do aluno, tudo que o aluno quiser é na coordenação do curso dele; e o departamento é o habitat natural do professor. A coordenação quer professor pede ao departamento, este atende ou faz políticas para poder atender. O aluno reclama de um professor na coordenação, esta leva o problema para o departamento e o colegiado do departamento tem o coordenador do curso (que em geral é um professor do departamento), e no colegiado da coordenação há professores do departamento. Na estrutura da universidade, eu me lembro que se falou em três níveis: era departamento e coordenação (um nível), as diretorias de centro e as pro-reitorias. Pronto. Eram esses os três *staff* de administração da universidade. Veio até um palestrante da Paraíba quando se estava implantando esses sistemas. Eu fui um debatedor, eu estava na mesa, o sujeito fazia a palestra e depois eu perguntava. Eu me lembro até que eu perguntei se isso estava dando certo lá na casa deles: UFPB¹⁹¹. Para não dizer que não estava dando certo, ele disse que lá, eles não conseguiram, eles passaram muito tempo com as faculdades, o sistema de diretor da faculdade continuou porque tinha nomeação do MEC e tal, que era uma experiência pioneira e que a universidade

estava trabalhando a proposta, mas não me respondeu se estava dando certo ou não, o que chamou a atenção do auditório todinho. Parece que eu tinha ido preparado para desarticular o sujeito que estava fazendo a palestra, mas não foi isso. Eu queria saber mesmo se isso tinha dado certo já que nós tínhamos que fazer aqui.

Você diz que essa primeira turma do curso foram as *cobaias*, eu achei ótima essa sua expressão. Se eu fosse para o tribunal julgar aqueles professores daquela época, eu acho que os condenava - TODOS. Imagina, veja a figura que eu estou vendo: se eu fosse hoje para o tribunal julgar os professores daquela época (e eu era um deles), eu acho que os condenava porque o que nós impingíamos a esses alunos para eles estudassem, para fazer isso e aquilo... Você imagina, Déa, ponha bem a cabeça no lugar: eu sinto que ia ser professor no Instituto São Sebastião (lá na vila Marupiará, no curso primário, primeiro ano C fraco, fui até o quinto ano primário), ensinei em cursinho pré-vestibular, ensinei em colégio do estado, fui bolsista da SUDENE, portanto dava umas aulas de Matemática na Universidade (quando faltava um professor eu me preparava todo), mas eu posso dizer a você quando eu vim para cá, eu não tinha um semestre acadêmico, não tinha sido professor, não tinha ministrado aula. O Gualter era muito capaz, muito calmo, escrevia bem isso e aquilo, mas ele também não tinha um semestre de acadêmico e você vê: esse povo começou, você imagina como era que nós agíamos enquanto professor. Sabíamos Matemática? Acredito até que sabíamos. Dava pra dar aula? Dava, mas faltava muito do traquejo. Então essa primeira turma foi... Eu acho que a expressão “cobaia” é assim amena, agradável, muito boa porque esses alunos conosco sofreram, estudaram, batalharam, uma coisa que hoje é impossível (pelo menos se você fizer isso numa particular, você só dá uma semana de aula, você está na rua). Se você fizer, tentar fazer numa particular hoje (eu digo no Maranhão todo. Eu conheço um bocado de particulares, é tanto que eu não venho conseguindo me firmar nas particulares até hoje) seria expulso. Porque não tínhamos livros, como já disse, nós escrevíamos, fazíamos a tradução e mandávamos datilografar. Tinha erros. Depois você lia os

¹⁹¹ Universidade Federal da Paraíba

trabalhos e dizia: “que diabo é isso? O que significa isso?”. Você nem sabia o que aquilo queria dizer. Era para o nosso aluno. Ele não tinha livro, a biblioteca não tinha livro, nós tínhamos que entregar o trabalho de quinze em quinze dias, de fazer o trabalho por semana. No curso de Matemática o aluno estava sempre com um NTI na mão, ou dois, entregava um na quarta, entregava outro na sexta e já tinha recebido um para entregar na outra. Tinha sempre uma lista de exercícios, no mínimo com quinze exercícios dos mais suaves, não é exercício de aplicação, é exercício de aprendizagem, de qualificação. Então não foi fácil para nossos alunos. Num tribunal eu me condenaria. Puxamos demais. O resultado foi bom porque, já como eu disse, eram professores da escola do Maranhão e se dedicaram e isso e aquilo. Ao longo do tempo a gente foi melhorando, acabou com esse negócio de NTI, de NPC, estudo organizado, trabalhos em grupo e se evoluiu. Por isso é que eu posso dizer, pela evolução que nós tivemos que passar, pelo o que tivemos de sentir, que eu seria condenado.

Eu não fiz concurso para ingressar na Universidade, eu vim pra cá convidado pelo reitor. Fiquei muito tempo. Tem uma brincadeira de um amigo meu, o professor Nina Rodrigues (já é falecido): uma das pessoas mais cultas com quem eu convivi! Eu tinha o nome de professor *extraordinário*, ele dizia que eu era: “extra ordinário”, e assim nós ficamos durante muito tempo. Determinado momento (acho que ainda enquanto fundação), alguém resolveu normalizar as coisas e ditou: “faça esses os professores da Universidade”. Então, quando vai surgindo a ideia de auxiliar, assistente, adjunto e titular. Como a gente já tinha graduação, talvez até já tivesse um curso de especialização nessa época, nós fomos à classe de assistente: eu, Gualter e Eufrásia. E se entrou, posso dizer a você com a cabeça erguida, pela janela, porque já tínhamos muito tempo de casa. Naquela época, o ministério considerava titular o professor que emprestava o nome para a fundação de um curso. Na UEMA¹⁹², por exemplo, os titulares de lá todos foram assim. Hoje pode ser diferente, mas de primeiro era assim. O curso foi reconhecido, o nome dele foi para ser professor de um curso,

responsável por um grupo de disciplinas. Se ele fosse aceito já era professor titular. Aqui na Universidade, por exemplo, professor José Areas Guimarães, hoje falecido (foi excelente comigo durante o tempo que eu fui chefe do Departamento de Matemática) era titular assim. Maria Liz Bayma Saad, que era de Administração, mas ensinava Estatística, também ficou titular assim. Então me fazer professor assistente, depois de tanto tempo, foi uma coisa natural, não teve assim tanta ressonância. Mas eu digo, hoje, em face de existir concurso para tudo, que eu entrei pela janela.

Agora, Déa, me deixe ser orgulhoso.

Eu fui a pessoa que começou o curso com o Gualter. Vim para cá um semestre depois que ele. Fui quem mais foi chefe de Departamento (eu fui chefe de Departamento dois mandatos e meio de reitor, fui chefe de Departamento quase dez anos seguidos), mas a coisa de que mais me envaideço é, porque em determinado momento na Universidade, não tinha nenhum Departamento (por mais veterano que fosse Direito, Medicina) que tivesse tanto ex-alunos quanto o Departamento de Matemática. Sabe por que? Porque se fizesse uma seleção, nem se comparava a prova de nossos alunos com quem viesse de fora. Então, quando eu me condeno, também volto atrás e digo: como aqueles alunos souberam responder às nossas grosseirices no sentido de aprendizagem. Como eles souberam!. O Departamento de Matemática, com exceção minha, do Gualter, da Eufrásia, do Siqueira (que tinha estudado no Ceará) e do Grangeiro (só depois chegou a Ritinha¹⁹³), o resto tudo era ex-aluno. E aí, eu tive uma política louca: quem pedisse para sair para fazer mestrado, saia. A pró-reitora, nunca fui bem com a Pró-reitoria de Ensino, fui sempre brigado com o superintendente de ensino. “Você liberou na assembléia de tal dia um professor para fazer mestrado e ficam três disciplinas descobertas?”. Eu disse: não senhora, não vai ficar, eu sei que essa Pró-reitoria, essa Superintendência (o nome que fosse na ocasião) vai mandar professor para cá. Ela disse: “mas você libera um professor como se tivesse condições e isso e aquilo...?” Eu disse: professora, isso faz parte do dinamismo do Departamento, eu quero um Departamento

¹⁹² Universidade Estadual do Maranhão

¹⁹³ Maria Rita Moreira Pinto

amanhã todo mundo mestre e alguns doutores, essa é única alternativa, eu não quero importar porque é difícil. Naquela época, Déa, não sobrava tantos doutores como tem hoje. Quem é que queria vir de São Paulo para o Maranhão? Você imagina? Não vinha. Então, tinha que ser prata da casa. E aí, eu me recomponho e digo que sou envaidecido porque fui o chefe de Departamento que mais coloquei ex-alunos na Universidade. Brilhantes! Brilhantes! Se eu for nomear eu perco a conta porque Jocelino, Toinho¹⁹⁴, Vera, Andiene, Conceição¹⁹⁵, Zalmir¹⁹⁶, Leila¹⁹⁷, o Wilson¹⁹⁸ (ele foi nosso aluno, depois é que ele botou o filho dele). Então, gente, antes do concurso em 1987, o Departamento de Matemática era os ex-alunos. O concurso me deu muito trabalho porque estavam ali todos os meus ex-alunos fazendo concurso. Eles entraram como contratados e depois se submeteram ao concurso. Na época, o reitor, o professor Cabral¹⁹⁹ decretou concurso na Universidade, porque a Universidade não vinha fazendo concurso. Isso não era moda. Isso começou com Cabral em 1987, mas não era moda fazer concurso, todo mundo era assim como eu: contratado. Aí, nesse momento de regularização (eu acho que eu passei muito tempo como professor *extra ordinário*, conforme o professor Nina) houve o concurso... Era banca para isso, para aquilo, *eu vou fazer em Cálculo, eu vou fazer em Álgebra*, e isso e aquilo... Aí todos os nossos ex-alunos todinhos, que eram contratados, passaram a ser auxiliares, depois, com o mestrado, assistentes e aquela promoção de dois em dois anos, com aquele número de pontos e foram sendo promovidos... Muita gente hoje está aposentada, e foram meus alunos.

Você diz que eu aposentei *tão cedo*... Eu acho que no começo da entrevista eu disse que me chamo Renato Patrício, de Quixeramobim, mas não disse que era de 23 de junho de 1939. Você está falando com um cidadão que logo fará setenta anos. Eu fico

assim, até feliz porque ah! Você está me vendo com bons olhos, mas eu não sou tão novo. Eu me aposentei assim, Déa, porque eu tinha sido contratado do estado quando fiz a minha graduação em Fortaleza. Eu tinha sido contratado pela Secretaria dos Negócios da Educação e eu arranjei um recorte do Diário Oficial publicando isso. Esse tempo foi contado, foi uma beleza, e se falava que a aposentadoria que era de trinta anos, com aquela reforma da Constituição²⁰⁰ ia passar para trinta e cinco, então eu disse: não vou perder essa oportunidade. Aí, eu botei meus documentos. Quando eu quis saber se eu podia me aposentar com trinta anos eu tinha trinta e um anos e onze meses (tinha quase trinta e dois), e me aposentei. Depois apareceu um documento me chamando na Delegacia Federal de Controle (que é um órgão muito exigente) dizendo que eu deveria voltar e não sei o que. Eu mostrei os documentos que eu tinha e verifiquei: eu identifiquei que determinados documentos que tinha apresentado à reitoria o Departamento de Pessoal não tinha colocado. Fiz um processo, um documento, dei entrada ao processo e encaminhei protocolado para o Departamento de Pessoal. Nunca mais voltou parece que eu estou aposentado mesmo. Mas eu me aposentei com quase trinta e dois anos de trabalho e só contei esse tempo. O que eu digo assim, que eu não soube me articular bem, é que meus alunos, hoje, tem muitos deles com duas aposentadorias e eu só fiquei com uma aposentadoria porque quando eu comecei tinha a chamada dedicação exclusiva. Logo no início não, mas alguns anos depois que eu estava na Universidade tinha a dedicação exclusiva e, você assinava um documento dizendo que você só teria aquele trabalho. É a minha vida, é minha forma de ser, ninguém venha atrás de mim para reclamar. Eu não deixei de fazer aquilo que era correto, e nunca tive um outro emprego. Você imagina, eu cheguei aqui em 26 de abril de 1969. Você acha que naquela época, eu não tinha oportunidade de ter arrumado outro trabalho de Matemática no Maranhão, se nem tinha curso aqui? Tinha toda a facilidade, tive vários convites. O que eu fiz foi assim uma palestra, fui à feira de Ciências e

¹⁹⁴ Antônio Santos Araújo

¹⁹⁵ Maria da Conceição Brandão

¹⁹⁶ Zalmir Paixão Mendes

¹⁹⁷ Leila Ribeiro Veiga

¹⁹⁸ Wilson José Carvalho

¹⁹⁹ José Maria Cabral Marques reitor da UFMA no período de 1979 a 1988.

²⁰⁰ Apresento uma nota com detalhes sobre aposentadoria do servidor público na entrevista do Professor José de Ribamar Siqueira.

tal, isso e aquilo, mas emprego mesmo eu não tinha, eu não tive outro emprego, mas me aposentei com tempo legal.

O Departamento de Engenharia Elétrica com a Coordenação faziam a comemoração dos 25 anos de Elétrica e me chamam para receber uma *estatueta*, porque eu tinha sido o fundador do Curso de Elétrica. E lá estão José Maria Ramos Martins e José Maria Cabral Marques, dois ex-reitores. E, nesse momento José Maria Cabral recebe uma medalha e algumas palmas e tal, mas quando se disse: “*nos vamos chamar a pessoa que conduziu o Curso de Engenharia Elétrica dentro do Departamento de Matemática, o professor...*”. Ah, Déa, eu acho que o Auditório Central do *campus* nunca recebeu tantos aplausos como naquele dia! Eu fiquei parado e os alunos de pé batendo palmas. Porque o que era? Eu tinha sido professor do Departamento de Matemática, era chefe do Departamento de Matemática e fiz nascer Engenharia Elétrica dentro do Departamento de Matemática, que era o mais parecido, não tinha um Departamento de Engenharia, e ali se conduziu. Eu fiquei muito tempo chefe do Departamento que tinha os professores de: Matemática, Física e Elétrica. Era um Departamento com 72 professores, maior do qualquer particular dessas daqui. A lista de oferta do Departamento de Matemática era uma coisa maluca para se fazer, é tanto que eu digo que ninguém tem mais habilidade de fazer horário do que eu (risos). E tem mais: nessa comemoração dos 25 anos, que eu fui fortemente aplaudido, quando os alunos estavam no auditório aplaudindo, a mesa sentiu-se obrigada, os reitores sentiram se obrigados a levantarem para baterem palmas. Foi assim, uma coisa maravilhosa, os 25 anos de Elétrica!

Ah! Nessa festa, eu nem ia falar dessa festa, eu ia dizer que nesse dia o chefe do Departamento nesse momento disse: “Patrício eu não vim aqui para bater palmas para você, vim dizer que eu preciso que você volte para o Departamento. Aquelas explicações, aquelas justificativas que você fazia para trazer professor, eu não sei fazer e, eu já procurei os seus pareceres, essas coisas escritas por você, e desapareceram: alguém deve ter levado” (depois eu soube que um cabra, o coordenador

do Curso de Informática estava lendo um papel que eu tinha deixado escrito há algum tempo, que digo foi ele que tirou a pasta). Pois bem, eu fui contratado. Aí, eu fiz concurso para a Universidade. Concurso não: uma seleção. Tinha inscritos, vamos dizer assim, doze ou quatorze candidatos. Como o chefe de Departamento tinha dito que queria que eu voltasse, quando saiu o edital eu fui lá e me inscrevi; quem se inscreve no primeiro lugar é quem sorteia o ponto. Amanhã é o sorteio do ponto, quem vai dar aula pela manhã, quem vai dar aula à tarde sorteia um ponto para cada turno... Quando eu cheguei lá perguntaram: “ei, Patrício tu és da banca?”. Eu disse: “não vou fazer o concurso”. “Tá brincando!”. Isso foi um mal estar que quando nós fomos para a sala fazer o sorteio do ponto, eu acho que só tinha seis candidatos porque era uma vaga, e até se achava, por alguma razão, que tinha que ser do Patrício mesmo. Não sei, a verdade é que cinquenta por cento não foi para o sorteio do ponto. Sorteado o ponto, eu também tinha que ser o primeiro a dar aula, fui dar aula. Tinha saído um livro de Cálculo, Haward, *Cálculo Diferencial: um novo horizonte*, que tinha uma explicação sobre a presença do aluno, pra que se estuda Cálculo, uma coisa assim valiosa. Então eu disse: “é só aqui que eu vou”. Eu fiz aquilo, um para transparência, outro para eu falar mesmo. Eu me lembro até que tinha uma pessoa que tinha vindo de Fortaleza para essa banca, o outro era daqui mesmo e outra era Concitinha²⁰¹, que tinha sido aluna, que era professora, de muito boa amizade. Quando eu entreguei o meu plano de aula que era uma motivação para reter o aluno de Matemática na sala de aula Matemática fazendo o curso, quando eu comecei a aula verifiquei que não tinha ninguém da banca prestando atenção, estava todo mundo lendo o papel. Então, eu parei um pouco (como a gente faz em sala de aula quando os alunos estão conversando) e o cabra do Ceará disse: “oh, desculpe professor!”. Isso chamou a atenção dos outros e continuei a minha aula. Dei minha aula e quando terminei eu disse: “agora eu estou à disposição para perguntas dos senhores”. O professor lá do Ceará disse que não achava necessário, que se tivesse de

²⁰¹ Maria da Conceição Brandão

interrogar alguém... Disse alguma coisa de elogio, aí eu sei que não me perguntaram nada. Eu digo: não perguntaram nada, dei aula dentro do tempo, então essa nota pode ser muito boa, e na verdade foi. Depois de mim os dois candidatos não vieram. O Wilson fazia o concurso também, para voltar e à tarde veio só Wilson. Então, do concurso que eram doze ou quatorze só dois participaram. Aí o chefe do Departamento conseguiu mais vaga, entrou eu e Wilson. Foi uma tristeza quando eu voltei para o *campus*, muita falta de professor. Tinha lá no fundo uma torneira presa com um paralelepípedo porque a torneira estava quebrada, o CT²⁰² (como se chama hoje) um abandono... Eu tive, vamos parar por aqui... Isso foi depois de uns três anos que eu havia aposentado. Eu fiquei assim penalizado, mas tem sempre um fato compensador: encontrei Mário Antonio (que tinha sido meu aluno enquanto coordenador do Curso de Informática), que hoje é doutor e agora está coordenador do Curso de Informática, e ele conversava com uma pessoa e dizia: “rapaz, dos tantos professores que deviam estar aqui no CT, só tem dez por cento”. Aí eu surgi numa ala e a pessoa com que falava disse: “mas Mário você contou com Patrício?”. Ele disse: “não. O Patrício nunca faltou uma primeira aula”. Ele tinha sido meu aluno e tal, mesmo naquele Centro quebrado... Aí teve uma greve. Greve suspende o contrato do contratado, mas você volta depois para cumprir, então meus dois anos foram quase três e meio anos de contrato. Déa, tem direito a uma recontração, faz uma seleção, e eu disse: “não, esse período foi muito bagunçado, você vai de novo, isso e aquilo” . Eu não fiz outro recontrato, tem que passar não sei quanto tempo para voltar, e eu passei esse tempo fora, me envolvi com particular e não voltei mais para a UFMA.

Hoje trabalho na Unidade de Ensino Superior - DOM BOSCO, UNDB, é um curso até bom porque o dono do Dom Bosco (vamos dizer, a UNDB é um estágio maior do Colégio Dom Bosco) é Luís Pinho Rodrigues. Nós trabalhamos juntos na comissão de vestibular da Universidade Federal. Ele me chamava cearense da peste, e tem uma história. Ele me

pediu um professor de Matemática quando foi iniciar o primeiro ano científico do Colégio Dom Bosco, que era só ginásio, e eu não arranjei o professor. Ele então falou com o Cônego Ribamar Carvalho (é uma história antiga) e o Cônego Ribamar Carvalho disse: “como deve haver integração entre a comissão do vestibular e o segundo grau você convença ao professor Patrício”. O professor Luís Pinho requereu essa participação com base num documento do MEC e o Cônego me liberou para colaborar, e eu fui ser professor do Dom Bosco, ficando por lá quase dez anos. Hoje, sou professor dessa universidade particular.

Você me pede para fazer uma avaliação do ensino da Matemática, hoje, no estado do Maranhão. Ah! Déa, como é difícil para mim, dizer isso porque os professores que se formam em Matemática eu tenho a felicidade de conhecer quase todos, ou todos. Eu vejo que hoje tem uma qualificação melhor, eu cheguei aqui com uma graduação e algumas disciplinas (parece que três disciplinas) da pós-graduação do mestrado que eu estava começando no Ceará, depois fiz duas especializações, convênio da Universidade Federal do Maranhão com a Universidade Federal do Ceará, dois cursos de especialização na área de Matemática me bastou. Hoje temos professores mais qualificados, trabalham menos, estudam mais, há um clima para melhor qualidade de ensino na área de Matemática (nós temos um monte de professores com mestrado). Então, a qualificação profissional é melhor do que na época, portanto, o ensino de Matemática oferecido é melhor. Mas quando a gente acompanha na prática (porque eu estou dentro e vejo), nos deparamos com situações que desapontam. Um dia desses, eu conversei com um ex-aluno que é professor do segundo grau no colégio Dom Bosco, chamado Giovani (uma pessoa maravilhosa!), eu disse o que vi escrito no quadro. Fui para a aula à noite e estava escrito no quadro uma coisa assim. Vamos dizer um denominador $x-a$, e apontava o valor $x=a$, como sendo a solução, anulando, portanto o denominador. QUE COISA FEIA! Eu não sei se o professor confundiu na hora de escrever, no clima da turma, mas era exatamente isto que não podia dizer: que a solução era o $x=a$, era só a única coisa que ele

²⁰² Centro Tecnológico

não podia dizer, mas foi o que foi dito. Então, me assusta... Um aluno, também de terceiro ano, já se preparando para vestibular, trouxe e me mostrou (não estava gostando da aula do professor) e eu disse: “mas aonde foi que ele arranhou isso aqui?”. O professor para resolver o problema acrescentou um dado que não existia. Então, eu não sei se o nosso aluno (que tem o nosso professor da Universidade qualificado, bom, da melhor espécie) está saindo para ser professor na escola do segundo grau, está sendo qualificado como foram os meus alunos. Você vê quem foram os meus alunos, todos voltaram depois para a Universidade, hoje não volta com essa frequência. Aliás, diga-se de passagem, no seu curso de Matemática não continuou enchendo a bola como era antes. Não aumentou o quadro de professor, não se qualificou tanto como se fazia na época, porque quando eu cheguei ao Departamento, não tinha nenhum professor com mestrado e quando saí já ficou muita gente pós-graduada. Então, o Departamento de Matemática tem uma boa quantidade de professores, com mestrado que estão se aposentando. Olha quem saiu: Rita, Vera, Andiene, Lucimar Góes, parece que a Lucimar voltou como auxiliar ou qualquer coisa, fazendo concurso de novo. Saiu Jocelino, saiu Grangeiro, você veja o nível de professores que saíram do Departamento. Eu não vejo assim um suprimento capaz de produzir o mesmo material, pois quando estou aqui do lado de fora, olhando o subproduto, estamos encontrando essas coisas. Então, não quero falar mal, não devo dizer isso: estou com os professores mais qualificados na Universidade, mas o produto não está sendo de qualidade. Volte e venha fazer aqui no CEFET-MA, um bom trabalho. Você foi testemunha e participou e, como consequência com o resultado está fazendo este trabalho... A gente não se aposenta. A gente não pára. Não tem um dia que eu não esteja ou como professor fazendo alguma coisa ou como amigo fazendo alguma coisa. Eu resolvo questões de Matemática por telefone, na casa de alguém ou alguém que vai lá em casa. Eu continuo tão ativo, tão presente, tão constante, fazendo palestra, escrevendo artigo... E você vê, ele nem conseguiu fazer o mestrado, ele tem duas especializações como seu nível mais alto...

Nestas últimas palavras, eu disse que continuava presente. E não foi só para você. A pró-reitora Núbia²⁰³ também quis me ouvir para o trabalho dela de doutorado e eu fico feliz porque eu acho que esse é o papel: quem detém a informação, quem a tem, se puder dividir com alguém, se puder ser útil a alguém, o faça, porque não está dando nada, ele não está fazendo nada além daquilo que ele veio para cá desenvolver.

Eu fico feliz, eu é que agradeço a você.

²⁰³ Maria Núbia Barbosa Bonfim

“É uma satisfação saber que contribuí com alguma coisa...”



Maria Eufrásia Campos – a *Baixinha*, como muitos a chamam – nasceu no dia 02 de agosto de 1944, em Palmácia, interior do Ceará, na Serra de Baturité. Com seu humor característico ela ressalta que essa cidade *tem no mapa*.

Na Universidade Federal do Ceará, concluiu o Bacharelado em Matemática e o Mestrado, também em Matemática (concentração em Álgebra). Fixou residência na capital do estado do Maranhão para juntar-se à equipe de professores que havia dado início às atividades de implantação do curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão.

À primeira vista a Eufrásia nos chama a atenção por sua vitalidade. Sempre muito ativa e bem humorada, desde o nosso primeiro contato mostrou-se bastante disponível para colaborar conosco, mas nos informou de imediato que nossos encontros teriam que acontecer sempre na sua sala de trabalho, na Universidade do Vale do Acaraú, instituição na qual coordena o curso de Pedagogia desde quando encerrou suas atividades na Universidade Federal. A entrevista foi realizada no dia 13 de Janeiro de 2009.

Maria Eufrásia Campos

Com onze anos, me desloquei de Palmácia para Fortaleza: fui estudar em escola pública. Estudei dois anos em escola pública e depois, fui para um colégio particular de irmãs, estudando com bolsa (sempre tive o privilégio de estudar com bolsa). Na época, tinha uma secretária que dava essas bolsas e, eu fiz o concurso para bolsa. Fiz todo o meu ensino fundamental (antigo ginásio) e o segundo grau no Colégio Juvenal Carvalho, um dos melhores colégios (na época) de Fortaleza. Hoje caiu muito. Com o surgimento de várias outras

escolas, o Juvenal Carvalho, essas escolas de irmãs (freiras) caíram muito. No último ano no Juvenal Carvalho (nos últimos três meses), eu tive bastante dificuldade em Português, estava para sair reprovada, então, fui para uma escola PP, (*pagou, passou*). Mas eu digo que minha formação (da época do Juvenal Carvalho) de Matemática, Física, Química, foi uma das melhores, inclusive, a de Português também, porque eu não troco (mesmo tendo bastante dificuldade com Português) os meus conhecimentos de Português (que eu ainda

tenho hoje) com os conhecimentos de muita gente que está terminando o segundo grau aqui em São Luís, e em escolas de nível. Eu comparo mesmo, com meus netos, meus sobrinhos... Então, tive uma formação muito boa. Muito boa mesmo. Em todas as áreas. Antes de terminar o terceiro ano no colégio, eu fiz um teste para a SUDENE. A SUDENE nos deu uma bolsa (não estou dizendo que eu estudei sempre com bolsa?) e então, eu fiz o cursinho pré-vestibular, os professores eram todos pagos pela SUDENE. Pela manhã, eu ia para o Colégio, à tarde, para o cursinho e, em casa, eu estudava até três horas, quatro horas da manhã. Foi um cursinho muito violento... Para você ter uma ideia, se ia haver um feriado, por exemplo, amanhã ia ser feriado, o diretor do cursinho, professor Américo (excelente profissional, já falecido), ele chegava lá e dizia: “vem amanhã alguém para cá?”. Se dissesse um aluno ou dois, que ia estudar lá na sede do cursinho, quando a gente chegava lá os professores já estavam. Fiz o vestibular e fui aprovada diretamente para o curso de Matemática. Sempre eu quis fazer Matemática, não foi porque eu não tenha passado em outro vestibular, fiz de livre e espontânea vontade, de livre e espontânea escolha.

Ingressei no curso de Matemática da Universidade Federal do Ceará, na época, nos Institutos Básicos (como a gente chamava) não tinha licenciatura era só bacharelado, então o meu curso era Matemática Bacharelado (fiz em quatro anos). Os Institutos Básicos eram três prédios, próximos, que funcionavam perto da reitoria: Matemática, Física e Química (hoje estão funcionando todos no campus do Pici²⁰⁴, lá no Ceará). A gente fazia Matemática em um deles. A gente assistia aula pela manhã e à tarde. Os alunos tinham gabinetes, ficavam três, quatro alunos por cada gabinete. Não se tinha muitos livros e nem se tinha essa facilidade de xerox que se tem hoje. Nós tínhamos uma excelente biblioteca, mas o número de exemplares de cada título é que era pouco. Geralmente, se tinha um, dois livros de cada título... Agora, como o número de alunos também era pequeno e a gente estudava em

grupo, então a gente tinha sempre uma maneirazinha de resolver os problemas. Quem podia, comprava os livros...

Nós tivemos excelentes professores. Os nossos professores eram dedicação exclusiva de nome, de direito e de fato. Eles viviam sempre nos gabinetes. A gente sempre que precisava tirar dúvidas, eles estavam lá à disposição. Não eram todos com formação de mestrado, na época estava começando a saída para doutorado (no meio do curso saiu um grupo para a França). A maioria era graduada, mas pessoas que se dedicavam realmente ao magistério, ao ensino, a Universidade. Eram professores gabaritados, mesmo que não tivessem muitos títulos (eu terminei em 68, então, nessa época, ainda não tinha essa quantidade de mestre e doutores). O curso funcionava normalmente, tinha um número de professores suficiente, agora, normalmente nas férias, para enriquecer o curso, vinham professores de fora para dar nome, para dizer: “olha vai haver um curso...”. Às vezes, o curso nem era da graduação, eles davam cursos complementares ou então do mestrado (quando começou o mestrado, eles vinham dar curso no mestrado, entendeste?) ou até mesmo da graduação (muitos se interessavam): “ah, vamos fazer um curso com o Elon Lages Lima” (diga-se de passagem, um professor nota mil). Então era assim, todo o período de férias tinha o curso de férias e alguns doutores apreciam por lá para dar curso: doutor Pitombeira, Elon Lages Lima, o professor Djairo... A maioria ia como visitante: esses professores de nome, professores estrangeiros... Tinha visitantes, professores da França. Eu, particularmente, não achei uma boa essa experiência porque eles chegavam lá, não dominavam o idioma. Tinham muito conhecimentos de Matemática, mas não dominavam o idioma. Então, no meu entender, era melhor um professor com menos conteúdo, mas que dominasse que fosse capaz de tirar as dúvidas. Só tive uma disciplina com um professor francês. Não me lembro o nome dele... De lá (do Ceará) normalmente só tinha, às vezes, um, dois... Tinha um professor, como era o nome dele? Eu não me lembro. Um cearense, mas geralmente ele dava uma ou duas disciplinas dos últimos períodos. Eu nem fui aluna dele...

²⁰⁴Pici é um bairro de Fortaleza. É conhecido por abrigar o *campus* do Pici, um dos maiores campi da Universidade Federal do Ceará.

Minha formação acadêmica só me permitia atuar em Universidade, não fiz nenhuma complementação para atuar no ensino médio, não fiz as cadeiras pedagógicas, não fiz a licenciatura. Aqui, no Maranhão, vocês poderiam fazer: bacharelado ou licenciatura; ou, então, terminar as cadeiras do bacharelado e complementar (essa aí, já foi uma visão mais ampla. Viu-se que o professor estava saindo muito limitado. Até atrapalhava no mercado de trabalho...). Quando eu terminei o curso em 1968, fui para o Crato no Ceará. Passei seis meses lá, mas lá, as condições de trabalho eram ruins e não pagavam. Trabalhar de graça, não dá, eu precisava, tinha que me alimentar (ideal não enche barriga, é bom, mas...). Então, com seis meses, no final do primeiro semestre, eu abandonei e voltei para Fortaleza. Três dias depois, chegou o professor Renato Patrício me convidando para vir para o Maranhão trabalhar na Universidade Federal do Maranhão, na UFMA, pois estavam precisando de professor. Na época, aqui no Maranhão, só tinha o Renato Patrício e Gualter. Se não estou enganada, eu vim para o Maranhão em 08 de agosto de 1968, tenho quase certeza (vou procurar na Carteira do Ministério do Trabalho para comprovar). Eu vim só com a graduação. Ainda hoje, no Maranhão, você conta nos dedos da mão os professores que têm doutorado e, até mesmo mestrado (mesmo na área²⁰⁵ como a que estou trabalhando aqui, uma grande quantidade de professores só tem especialização. É um número reduzido que tem mestrado e nenhum com doutorado. Nós ainda estamos muito deficientes nessa área. Agora na Matemática, a UFMA já tem muita gente, porque saiu). Então, eu vim e, ficou eu, Renato e Gualter e, depois, veio mais o Siqueira²⁰⁶. Mas eu não fiz concurso pra a Universidade Federal do Maranhão, entrei num regime chamado “Professor em Regime Especial”. Não me pergunte o que era isso, porque eu nunca soube o que era... Renato Patrício, eu e o Gualter éramos desse regime. Na minha época, o reitor mandava. Quando nós começamos, para você ter uma ideia, as primeiras matrículas dos alunos, todas elas eram ainda assinadas pelo reitor (para você ver o poder de centralização,

o tamanho que era a estrutura). Imagine hoje, um reitor assinando matrículas de alunos. Então, inicialmente era o reitor que contratava depois a coisa começou a crescer. Quando o curso de Matemática começou ainda não era Universidade. Tinha a Faculdade de Filosofia... Ou já era Universidade?... Eu não lembro... Mas quinze anos de Universidade foi comemorado na administração do professor José Maria Cabral Marques. Eu não estou certa se quando nós viemos já era Universidade, mas o Renato sabe bem isso, ele vai dizer que eu estou ficando velha. Nem diz para eles que eu não me lembro, senão o Renato vai dizer: “ah! Ela está ficando caduca”, mas o Siqueira pode lembrar. Você vai juntar as informações. O que um não lembra, o outro lembra...

O Gualter veio a convite do reitor da UFMA, Cônego Ribamar Carvalho, para montar o curso de Matemática. A estrutura dos cursos de Matemática, Física e Química foi feita pelo professor Gualter Gonçalves Lopes (já falecido). Ele veio, botou um cursinho e, desse cursinho foram alunos Jocelino²⁰⁷, Leila²⁰⁸, Vera²⁰⁹... Esse pessoal aí. Depois de alguns meses, foi feito o vestibular para os cursos de Matemática, Física e Química. O curso já começou com o bacharelado e a licenciatura. Na época, já foi montado Matemática, Física e Química com bacharelado e licenciatura. Converse com o Buna²¹⁰ (ele está na Universidade), ele foi o primeiro aluno do curso de Física... Levou um tempão para terminar, porque não tinha professor. Acho que durou bem cinco ou seis anos... (A previsão de conclusão do curso era de quatro anos). Entrou gente nos três cursos. Daí começou a primeira turma (no primeiro semestre só era uma turma), foi quando o Gualter mandou chamar o Renato Patrício. Os dois (qualquer dúvida o Renato confirma) ficaram dando aula para Matemática, Física e Química, aquelas disciplininhas básicas: Álgebra Linear, Cálculo etc. Quando entrou a outra turma, aí não dava mais para eles cobrirem todas as disciplinas, então no outro semestre, ou foi no outro ano? Não me lembro. Não sei se o vestibular era por

²⁰⁵ A professora refere-se à área de Pedagogia

²⁰⁶ José de Ribamar Rodrigues Siqueira

²⁰⁷ Jocelino Ribeiro Melo

²⁰⁸ Leila Ribeiro Veiga

²⁰⁹ Vera Lúcia Lobato Almeida

²¹⁰ Antonio Carlos dos Santos Buna

semestre ou por ano, acho que era por ano, sei que na outra oportunidade (quando da segunda turma), eles mandaram me convidar e eu vim dar aulas na universidade. O curso já estava estruturado. Não sei quanto tempo nós ficamos com os três cursos andando juntos, acho que demorou bem um ano ou dois... Aí começou a abrir para os professores de Química, foi quando veio a professora Célia Pires. Depois, foi aberto um concurso. Foi o concurso que entrou o Siqueira e o Tarciso Praciano. Acho que foram só eles dois não me lembro, mas o Siqueira pode confirmar. O Tarciso Praciano ficou aqui um ano, mas não consegui se enquadrar nas normas, ele era muito ouriçado, metido a revolucionário. Não se enquadrou na nossa cartilha, foi embora. Depois foi embora para o Chile. Quando começou a juntar, a formar o Departamento vieram, no segundo momento, participar do curso o professor Orlando Bandeira (que era da Farmácia), o professor Areas Guimarães chegou também a dar algumas disciplinas básicas, o professor Ezelberto Martins (era de Economia). Esses professores começaram a chegar, mas eles continuaram dando as disciplinas dos cursos de Economia, de Ciências Contábeis, de Farmácia...

Aí, você pergunta por que a vinda de professores do Ceará para o Maranhão. Eu não sei como foi que o professor Gualter foi chamado para vir para cá. Eu sei que foi o reitor Cônego Ribamar Carvalho quem chamou o Gualter. Aí, naturalmente, o Gualter é amigo do Renato (tinham sido colegas de curso), sabia que o Renato não estava trabalhando, ainda, na profissão (não era desempregado. Não diga isso, senão ele me Matta. Ele estava trabalhando, mas não estava trabalhando na Universidade), então, o Gualter chamou o Renato. Para o Gualter era muito mais fácil pegar pessoas do Ceará (ele tinha feito o curso lá. Conhecia um bocado de gente) do que pegar de Recife. O lugar mais perto daqui seria Recife, mas em Recife nós não tínhamos nenhuma relação. Belém também não tinha... Não te esqueces que faz quarenta anos (é muito tempo)... Quando eu cheguei aqui tinha acabado de terminar o bonde. Só uma observação: quando eu cheguei aqui, fui morar na casa do Gualter, fui para passar uma semana, passei três anos... No meu primeiro

aniversário aqui, o pessoal da Universidade disse que ia lá pra casa (pra tomar uma cervejinha, comer alguma coisa...). A Dona Elza (esposa do Gualter) procurou galinha para assar e não encontrou. Nessa época, ninguém encontrava nada, a situação era precária em São Luís. A educação no Maranhão naquela época era muito atrasada, muito deficiente. A própria UFMA tinha poucos cursos. Os professores, ainda, muito provincianos. Quer dizer, não tinham, ainda, aquela coisa de profissionalismo. Trabalhavam muito na base do amor. Tinha muita gente na Universidade (quando a Universidade começou), nos diversos cursos, que trabalhava sem ganhar um tostão: o professor Mário Meireles (de História), a filha dele, a Ana. A Universidade fazia pouco tempo que tinha começado, parece-me que estava com quinze anos, era uma criança... Pouco tempo. O Cônego Ribamar Carvalho foi o primeiro reitor²¹¹. Antes, muitos professores eram ligados, ainda, à Universidade Católica. Os cursos eram da Católica (as Faculdades Católicas). Então, foi um grupo de professores abnegados que criaram a Universidade. Traziam sua própria biblioteca para a Universidade (para o reconhecimento dos cursos), trabalhavam por abnegação. Muita gente deu aula nos cursos, inicialmente, sem receber, por amor (amor à educação, amor ao Maranhão, amor a São Luís...), porque acreditavam. Eu não. Já vim trabalhar aqui, direitinho, ganhando meu salário. Agora, nós trabalhávamos de manhã, de tarde e de noite... Se você me perguntar: “era obrigado?”. Não. É, também, porque a gente gostava, abraçamos a causa. Então, como não tinha nada feito, tinha muita coisa para fazer... Mas o curso de Matemática começou de uma maneira super organizada, graças ao professor Gualter, à batuta dele. Ele era muito organizado, tinha uma visão muito ampla de futuro. Ele só fez a graduação, mas era um autodidata, discutia Análise, Geometria Diferencial (qualquer outra coisa) com um mestre hoje, tranquilamente. Faz quase dez

²¹¹ O primeiro reitor da Universidade Federal do Maranhão foi Professor Pedro Neiva de Santana (1967/1968). O Cônego Ribamar Carvalho foi o segundo reitor (1968/1972) dessa instituição.

anos que ele faleceu, depois, eu posso ver as datas e contar direitinho.

O curso começou muito bem. A gente trabalhava de manhã, de tarde e de noite (muitas vezes até feriado) para se preparar muito bem as aulas. Eu acredito que, no início, ainda, foi muito melhor do que oito anos, dez anos depois (mesmo comigo, quer dizer, as minhas aulas oito anos, dez anos depois). No início, a gente tinha um trabalho muito mais, vamos dizer: “Caxias”, minucioso... Por exemplo, quando eu cheguei aqui, tinha duas turmas: uma à tarde e outra à noite. Então, o que o professor Gualter (ele não me conhecia) fazia? A gente sentava (ele dava aula na turma da noite, e, eu dava aula na turma da tarde) e preparava a aula juntos (eu e ele, no canetão, tudinho, todas as demonstrações. Não era roteiro, era tudo detalhadamente). Depois, ele dizia: “Eufrásia, você vai assistir minha aula”. Eu assistia à aula dele à noite, e ia dar aula, no dia seguinte, à tarde. No início (no primeiro semestre) as coisas aconteceram assim. Você pode perguntar: “você não se sentia constrangida?”. De jeito nenhum. Foi a melhor coisa que aconteceu para mim. Eu era muito nova (vinte e poucos anos. Com cara de criança, com cara de menina). Então, eu ia para a sala segura porque eu tinha tido todo aquele trabalho. Eu nunca tive problemas na sala de aula. Isso me deu, como é que eu posso dizer? Me deu respaldo para eu continuar. Porque você sabe que o professor é a questão dele começar. Se ele começa bem, o resto depois ele vai embora. Você entra numa sala. Você dá um mês de aula excelente. Um dia, você chega lá, você mela tudo. Você faz um bocado de besteira. Os alunos vão dizer: “ih! Professora, a senhora hoje está cansada. Deve está se sentindo mal, porque hoje...”. Você volta no outro dia, nada aconteceu. Porque você já fez o teu nome. Então, para mim, foi muito importante esse começo. Aí, depois, não (isso foi na primeira disciplina) eu continuei só (não precisei mais de muleta), mas foi a coisa melhor do mundo, porque eu me senti bem. Mas, o curso era muito bom. Como eu estou dizendo: os alunos eram muito unidos...

A nossa metodologia de trabalho era mais com aulas expositivas. Você sabe que a Matemática ela não tem muita conversa. Não tem muita metodologia: é aula expositiva,

aluno fazer exercícios, professor fazer exercício, discutir com o aluno, levar o aluno a discutir. Não tem muita conversa para Matemática. Não tem como ensinar um aluno a aprender integrar, a derivar, a Álgebra Linear, sem que você vá para o quadro, e faça a demonstração dos teoremas detalhadamente (para o aluno entender) e, depois, você levar o aluno a fazer muitos exercícios. Porque você faz dez exercícios. E, aí, aparece o décimo primeiro que é totalmente diferente dos dez primeiros (e o aluno se enrola). Então, no meu entender, Matemática só tem uma maneira de dar aula: dar aula explicando (é dar aquela aula...). O aluno não entendeu? Eu ia lá, apagava tudinho e começava do zero. Porque, se ele não entendeu do jeito que eu disse, não adiantava eu pegar tudo que estava escrito, e, explicar tudo de novo porque ele ia continuar sem entender (a coisa que eu tenho mais raiva: o professor repete as mesmas palavras que estão no livro. Se é para repetir o do livro, o aluno lê...). Eu acho que, Matemática, ainda não inventaram outra maneira mais fácil de explicar. O professor explicar, ir à carteira do aluno, ver o que o aluno está fazendo. Pegar aquele aluno que tem mais dificuldade, explicar individualmente. Fazer grupos de trabalho e resolver exercícios. Botar naquele grupo um melhor para ajudar. Pedir àquele melhor para realmente ajudar. Mas o básico mesmo é o canetão...

Aí, começou a acontecer o seguinte: aumentar o número de turmas e o Gualter (que era o coordenador do curso) não queria trazer ninguém de fora. O Gualter era uma pessoa que tinha uma visão muito ampla, ele queria preservar o mercado de trabalho para os alunos que estavam se formando: Vera (já era formada em Pedagogia), Luzenir Matta Roma Brasil Loureiro de Carvalho (era formada em Pedagogia), Jocelino (dava aula em colégio), Sued²¹² também. Então, ele conseguiu com o Cônego que esses professores, essas pessoas (acho que foram só esses quatros), comessem a dar aula no curso de Matemática, de Física e de Química como monitores porque eles já tinham uma larga experiência. O Jocelino não tinha curso de graduação, mas tinha aquele curso da CADES. Antes do curso de Matemática aqui, não tinha

²¹² Sued Tavares

quem formasse professor de Matemática, os alunos (no caso, Jocelino, Sued, Vera...) faziam CADES no Piauí, não sei por que eles iam para o Piauí, mas deixa que o Jocelino te fala sobre isso...

Quando o curso iniciou a Universidade tinha uma biblioteca péssima. O Gualter sempre teve uma biblioteca boa. O Jocelino, o Patrício, eu e os outros professores também tínhamos. A gente emprestava aos alunos os nossos livros. Eu perdi muitos livros... (agora no final do ano quando fui me mudar de casa, fui dar um balanço... Eu perdi muitos livros...). Com o tempo, os alunos começaram a comprar livros, nessa época, ainda não tinha (no teu tempo ainda não tinha) xerox em cada esquina. Então, o pessoal estudava em grupo (pode se lembrar que vocês também, estudavam em grupo. Um livro e vocês estudando em grupo).

Nós funcionamos em todos os cantos que você pode imaginar aqui no Maranhão: uma verdadeira odisséia. Vou olhar se consigo me lembrar. Inicialmente, o curso começou a funcionar na atual reitoria²¹³, em péssimas condições, salas velhas, cheias de ratos... A gente estava trabalhando, pouco mais, passava cada rato deste tamanho... Por quê? As salas eram cheias de resto de materiais (nos porões da reitoria). Lá, já funcionava o curso de Filosofia, e começou a funcionar Matemática, Física e Química. Nós começamos a incomodar os professores das outras áreas. Por quê? O professor Gualter era muito organizado (a organização chegou e disse: “estou aqui”). Eu e o Renato íamos na cartilha dele. Eram datas de avaliações, resultados de prova (coisas que a gente considera hoje normais, na época não existiam), situação de cada aluno: quando ele terminava o semestre recebia o resultado dele (isso não existia antes da gente chegar). Então, nós começamos a incomodar, porque os outros alunos, dos outros cursos, começaram a cobrar dos professores aula... A gente, todo dia tinha aula, e os outros cursos nem sempre... Dali, da reitoria, se não me falha a memória (depois quando várias pessoas disserem você faz o percurso correto) nós fomos para o ILA²¹⁴ (já era Medicina). Lá

nos cederam umas salas. Dali, nós passamos a funcionar, também, atrás da Igreja Nossa Senhora dos Remédios (aquela ali perto da reitoria), em cima. Nós passamos a funcionar lá e no ILA (onde é a Faculdade de Medicina, ainda se falava Faculdade. Hoje, eu acho que o curso de Medicina nem funciona mais lá, funciona só no campus mesmo). Depois, fomos para o Colégio Marista, lá foram alugadas algumas salas. Para mim, foi a pior época, embora fossem salas boas, mas não sei, foi um clima horrível. Do Marista, nós fomos para o campus (no Bacanga). Lá nós começamos a funcionar no Pombal (tu fostes do Pombal? Eu detestava esse nome. Eu dizia que eu não era pombo), no antigo CEB²¹⁵ (no bloco E). Depois, a gente funcionou ali onde tem o núcleo de informática da Universidade hoje (acho que você foi dessa época...) o NPD. O Departamento funcionou ali (eu acho que foi quando saiu do CEB). E, dali, nós fomos para o prédio do Centro Tecnológico, e aí, nós paramos. Acho que foi isso, não sei se nessa ordem, sei que os pontos foram esses.

Aí, começou a sair muita gente para fazer mestrado. Eu e Leila fomos as primeiras a sair, fomos fazer mestrado em Fortaleza. Fiz mestrado em Matemática Pura, na área de Álgebra. Depois, saíram Jocelino, Vera, Andiene²¹⁶, Lucimar²¹⁷ (ela é do Ceará). A Andiene (ex-aluna daqui) e a Vera foram fazer mestrado no Rio de Janeiro, na Fluminense. Fiz o mestrado em dois anos e meio. Voltei e, um semestre depois a Leila voltou. Jocelino e mais outros ex-alunos nossos, também, foram fazer mestrado em Fortaleza. Aí, você diz: “por que Fortaleza?”. Porque era muito mais fácil. Era muito mais fácil, eu pegar o telefone e ligar para o professor Lucas²¹⁸ (era o Coordenador do Mestrado) e dizer: “eu preciso de bolsas para nossos alunos. *Manda a ficha para cá...*”, para os alunos irem para lá. Quem foi para lá? Uns três alunos que depois, foram embora para a Paraíba. Acho que foram da tua turma, não foram? Não. Acho que foram anteriores a você. Depois, nós tivemos um aluno (não me lembro o nome dele. A minha memória não é muito boa para nomes) que foi

²¹³ A reitoria da UFMA funciona no Palácio Cristo Rei, na Praça Gonçalves Dias, também conhecida como Largo dos Amores, no centro da cidade de São Luís.

²¹⁴ Instituto de Letras e Artes

²¹⁵ Centro de Estudos Básicos

²¹⁶ Andiene Maria Câmara de Carvalho

²¹⁷ Lucimar Góes

²¹⁸ João Lucas Barbosa

embora para a Inglaterra. Ficou por lá (também ex-aluno nosso daqui). Aí, começou a abrir concursos para outros professores... Abriu muitos concursos...

Eu sempre gostei de ser professora. Hoje, se alguém me perguntasse se eu queria mudar de carreira, se eu tivesse a oportunidade de começar tudo de novo, o que eu faria? Eu seria professora de Matemática ou talvez (no máximo) de Psicologia, mas eu optaria (de novo) fazer tudo que eu fiz. Eu me realizo numa sala de aula. Nunca tive dificuldade para ministrar disciplinas, claro que eu tive que estudar também, o curso de Matemática da Universidade Federal do Ceará me deu suporte básico. É claro que o professor tem que correr atrás do complemento. E, aí, depois, que eu fiz o mestrado, me senti bem mais segura. Eu acredito que eu tenha cumprido direitinho minha função. Eu fico feliz quando eu encontro com um ex-aluno (que hoje é professor), que me diz: “professora, ainda hoje faço como a senhora fazia. Como a senhora dizia que era para fazer”. Então, é uma satisfação. É uma satisfação saber que contribuí com alguma coisa. O Júlio²¹⁹, um tempo desse, disse assim: “professora, um dia eu cheguei e eu tinha tirado um sete numa prova. A senhora danou-se. Disse um bocado de coisa comigo. Rasgou minha prova. Disse que eu não era aluno de sete. Que eu fosse estudar. Que eu ia fazer outra prova”. Eu não me lembro disso, mas se ele diz... Com certeza eu fiz... Você sabe, Déa, que eu sempre tive um ótimo relacionamento com meus alunos (sem para isso fazer concessões para que eles gostassem de mim). Eu sempre procurei fazer o correto. Eu sempre procurei fazer direitinho. O meu relacionamento com meus colegas também (eu nunca tive dificuldades). Sempre foram ótimos os relacionamentos, tanto com os colegas de curso, como com os colegas de trabalho (todos os meus colegas são meus amigos). Hoje, eu administro o curso de Pedagogia (trouxemos a UVA, a Universidade do Vale do Acaraú, para o Maranhão. Fui eu que trouxe. Colocamos lá na COESUFMA²²⁰). Já estamos, parece, com seis anos e, está andando...

²¹⁹ Júlio Santos

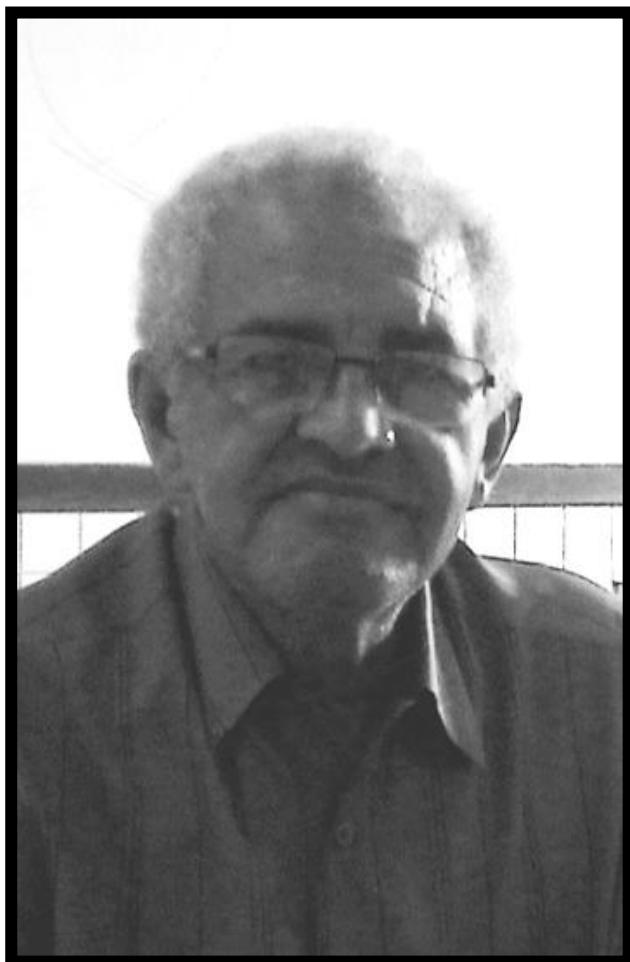
²²⁰Cooperativa Educacional dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão

Ah! Eu pulei uma parte. Eu me aposentei na Universidade Federal do Maranhão com vinte e cinco anos porque, na época, eu usei a lei. Aí, trabalhei oito anos no CEUMA²²¹ (dando Matemática para o curso de Informática). Não! Depois que eu me aposentei, passei, ainda, quatro anos na Universidade como contratada. Eu nem fiz seleção. Eu me negava a fazer seleção. Eu dizia o seguinte. Não! Espera aí. Deixa eu explicar: eu só aceitava se não aparecesse nenhuma pessoa nova para ser contratada. Não apareceu ninguém. Precisa-se de um professor, então, eles podiam me contratar sem concurso. Eu não aceitava passar na frente e concorrer num concurso (numa seleção) com um ex-aluno meu. Eu achava uma covardia. Eu entrava com, pelo menos, um currículo com cem pontos e meu aluno ia entrar com zero (com alguma monitoria, alguma coisa assim...). Então, eu nunca fiz. Aí, abria a seleção. Não apareceu ninguém (ou aparecia, mas o número era insuficiente). Ainda tem uma vaga. Ninguém apareceu. Aí, eu aceitava. Porque eu nunca concorri com ninguém. Eu não acho certo.

Hoje eu não vou avaliar a questão da Educação Matemática no Maranhão porque eu saí do Departamento de Matemática há mais de dez anos. Então, eu não sei como estão as coisas no Departamento de Matemática. Eu sei que tem muitos mestres e vários doutores por lá. Agora, como as coisas estão acontecendo? Eu prefiro não emitir opinião. Bom, eu não tenho mais nada para conversar, já conversei demais (risos). Se tu sentires falta de alguma informação, depois tu voltas...

²²¹ Centro Universitário do Maranhão.

“Tenho que ir porque eu acho que devo contribuir com o meu Estado...”



Nascido em 04 de julho de 1946, José de Ribamar Rodrigues Siqueira é maranhense do município de Timbiras. Em Fortaleza, recebeu da Universidade Federal do Ceará os títulos de Bacharel e Mestre em Matemática. Após ter concluído a graduação retornou a São Luís e iniciou sua carreira no magistério superior como professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Maranhão, no momento em que se dava o processo de implantação do curso de Matemática. Após encerrar suas atividades nesta instituição, retornou à Universidade Estadual do Maranhão onde atualmente é professor no Departamento de Matemática.

Siqueira é um ser de aparência calma, voz suave, educado, muito atencioso... Colocou-se à nossa disposição desde o nosso primeiro contato por telefone, mas por conta de seu envolvimento com várias outras atividades na Universidade Estadual, conseguir concretizar nosso encontro foi uma tarefa muito difícil. Somente depois de quatro tentativas consegui entrevistá-lo numa escola da rede estadual de ensino, o Colégio Joana Batista, onde ele coordenava um processo seletivo da Secretaria de Educação do Estado.

Gravamos a entrevista no dia 22 de Janeiro de 2009.

José de Ribamar Rodrigues Siqueira

Sou professor. Iniciei meus estudos na cidade de Pirapemas²²², indo em seguida

²²²Pirapemas era um antigo aldeamento de índios que mais tarde, com a colonização, tornou-se uma área de fazendas e sítios. Atualmente é município do norte do Maranhão e está a 189 km de São Luís. Já o município de Timbiras localiza-se no leste do Maranhão e fica a 275 km de São Luís.

estudar em São Luís. Em Pirapemas (onde conclui o antigo primário) tive a felicidade de conhecer a Professora Hildenôra de Gusmão Castelo Branco, uma pessoa excelente, que realmente me incentivou ao estudo. Veja qual foi a história: morávamos próximo à sua casa e ela tinha uma fazenda onde passava os finais de semana. Assim, ela sempre necessitava de

uma companhia para ir para a fazenda, pois distava uns cinco a seis quilômetros da sede do município. Diante da situação passei a acompanhá-la nos finais de semana para a fazenda. Naquele momento eu gostava porque lá tinha tudo: animais para montar, muita fartura e todo tipo de passeios e brincadeiras. Logo a seguir ela foi a minha professora no quarto ano primário, e então o que aconteceu? Quando chegava lá, é claro que naquela idade de onze anos, eu preferia as brincadeiras, banhar de rio e outras atividades. Com o passar do tempo ela disse: “chega de brincadeiras vamos estudar”. Assim, começou a me botar para estudar e comecei a me destacar dos meus colegas porque realmente estudava e preparava os deveres. Dessa forma, aconteceu uma coisa interessante, quando terminei o primário, meus pais realmente não tinham muitas condições de me colocar para estudar na capital, mas ela disse que eles tinham que fazer um esforço. Ela ajudou, pagou o colégio inicialmente para que eu fosse para São Luís, no início de 1969, fazer o Exame de Admissão²²³. Fui aprovado

²²³Os Exames de Admissão ao Ginásio foram instituídos a partir da chamada “Reforma Francisco Campos”, Lei nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Dentre a série de decretos lei através dos quais essa Reforma se efetivou encontra-se o Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário (consolidada Decreto nº 21.241/32). Com essa Reforma o ensino secundário passa a ter um currículo seriado com duração de sete anos, dividido em dois ciclos: um fundamental (com um período de cinco anos e era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia a formação geral) e o outro complementar (com um período de dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava aos candidatos opções de matrícula no curso jurídico, nos cursos de medicina, farmácia e odontologia, e nos cursos de engenharia ou arquitetura). O Decreto nº 19.890/31 determinava que o ingresso do aluno em estabelecimentos de ensino secundário se daria mediante aprovação e classificação no Exame de Admissão, realizado no estabelecimento de ensino no qual o candidato pretendia matrícula. O Exame constava de provas escritas uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de prova orais sobre elementos dessas disciplinas e sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais. Em 1942, o ensino secundário sofre uma nova organização através da chamada “Reforma Capanema” (Lei Orgânica do Ensino Secundário- Decreto-Lei n. 4.244 de 09/04/1942) que estabeleceu o ciclo ginásial (de quatro anos) e o ciclo colegial (de três anos). Essa divisão permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando, pela Lei 5.692/71, foi criado o 1º grau, a partir da fusão do curso primário com o ciclo

no Exame de Admissão para o Colégio de São Luiz e, ao mesmo tempo, ganhei uma bolsa de estudo do MEC. O Colégio de São Luiz, um colégio tradicional da Capital, no qual várias pessoas ilustres passaram por lá. Nesse Colégio estudei da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (iniciei em 1953, concluindo-o em 1961.) e até a metade do 3º ano do Ensino Médio (iniciado em 1962 e concluído em 1964), quando fui estudar em Fortaleza, no Colégio São José, onde concluí o Ensino Médio. Ao concluir o ensino de segundo grau (atual ensino médio) ganhei uma bolsa de estudos da SUDENE para estudar em Fortaleza, Ceará, onde concluí o terceiro ano do ensino médio no Colégio São José e freqüentei o curso pré-vestibular na Universidade Federal do Ceará, mantido pela SUDENE. No início de 1965 prestei vestibular na Universidade Federal do Ceará, sendo aprovado para o Curso de Matemática e, conseqüentemente, assegurando a bolsa da SUDENE até a conclusão do curso de graduação em dezembro de 1968.

Essa bolsa da SUDENE a questão é a seguinte: naquele tempo tínhamos uma verdadeira carência de profissionais nas áreas de Ciências: Matemática, Química, Biologia e Física, assim como Engenharia, Agronomia e Geologia. O governo federal criou, através da SUDENE, um Programa de fomento e incentivo à formação desses profissionais. A participação nesse Programa, nas diversas áreas, dava-se através de testes de conhecimentos, testes psicotécnicos, levantamentos sócio-econômicos, entrevistas e visitas domiciliares. Por exemplo, aqui do Maranhão, os candidatos selecionados para as diversas áreas foram todos estudar na Universidade Federal do Ceará. Vale ressaltar que esse programa também teve abrangência em todo o nordeste. A exemplo disso, tivemos turmas na Universidade Federal de Pernambuco e, ainda, na Universidade Federal da Bahia. Esse programa lamentavelmente iniciou em 1964 com o primeiro grupo de

ginásial (ficando constituído de oito séries), e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (com três séries). Com fusão do curso primário com o ciclo ginásial acaba a exigência dos Exames de Admissão ao Ginásio (DALLABRIDA, 2009, p. 185-191).

candidatos e teve apenas o segundo grupo que iniciou em 1965. Com a Revolução de 1964 esse programa foi desativado, permanecendo apenas com os candidatos que já participavam do Programa.

Na época do ensino médio e do ensino Fundamental eu contei com uma série de professores que me incentivaram no estudo de Matemática, dentre eles destaco: Professor Ezelberto Martins, Professor Aragão, Professor Antonio Bibiano, Professor Orlando Bandeira, Professora Raimunda Santos... Esses professores não possuíam formação específica em Matemática, sendo profissionais de outras áreas que se dedicavam ao estudo e ao ensino de Matemática. Eles faziam o Exame de Suficiência da CADES, promovido pelo MEC, que dava direito a lecionar no antigo Ginásio e/ou no 2º Grau. Todos eles tinham outra profissão, por exemplo, professor Ezelberto - agrônomo, professor Aragão - advogado, professora Raimunda Santos - Pedagoga, professor Orlando Bandeira - arquiteto, professor Bibiano tinha CADES.

Eu recorro dessa época a história da Matemática Moderna²²⁴. Era uma verdadeira guerra entre os professores que trabalhavam mais a parte pedagógica, com os professores que gostavam mais de Matemática. Se você pegasse um professor que gostasse muito de Matemática ele não ligava para a parte pedagógica. Ele queria era tocar Matemática na nossa cabeça, ele não ligava para esse negócio de metodologia. Contudo, existiam professores que eram cuidadosos, eram

zelosos, se preocupavam com o ensino, com a turma, acho que era um dom natural que eles nutriam.

Os livros didáticos eu acho que eles seguiam uma determinada sistemática de acordo com cada autor. Os livros tratavam os conteúdos de forma bem explicada. Eles expunham a matéria, dessa matéria eles faziam os exercícios: exercícios resolvidos, exercícios propostos com respostas, tudo assim, objetivando que o aluno pudesse acompanhar. É claro que agora os livros estão, digamos assim, mais contextualizados, estão mais preocupados com essa questão da Educação Matemática. Tenho ainda, uma coleção do Osvaldo Sangiorgi, de 1970, que eu guardo como uma relíquia.

A minha graduação foi no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Ceará, onde concluí o Curso de Bacharelado em Matemática. Fui aprovado no vestibular de 1965 e concluí o curso em 1968. Vale ressaltar que, naquele momento, o Instituto contava com uma série de professores entusiasmados com o ensino da Matemática e, assim, proporcionou a realização de um curso de graduação dentro de padrões aceitáveis e de qualidade. Tivemos vários professores, dentre os quais podemos citar: Gervásio Colares, Gervásio Bastos, João Lucas Barbosa, José Ubyrajara Alves, Airton Xavier, Francisco Cavalcanti, (que era o diretor do Instituto). A nossa turma foi a terceira ou quarta turma do Instituto. No Instituto tínhamos uma estrutura muito boa em termos de professores, porque todos eles eram dedicação exclusiva. Tínhamos, cada três alunos, um gabinete com ar condicionado e biblioteca. Almoçávamos e jantávamos no restaurante universitário, tudo isso era um incentivo. Ademais, contávamos com o incentivo natural dos professores, quer dizer, eles passavam as atividades, a gente tinha o tempo todo para consultá-los, para pedir orientações, então eu acho que esse foi o ponto positivo de ter continuado no Curso de Matemática. Na realidade, quando passei para o curso de Matemática, entrei para fazer um curso e manter minha bolsa. Chegando lá, com o incentivo dos professores, com bolsas complementares, optei definitivamente pelo curso de Matemática. Era um curso que tinha um funcionamento normal: ele começou na

²²⁴ Em alguns países, o Movimento da Matemática Moderna surgiu em meados da década de 1950, quando havia uma intensa discussão sobre a necessidade de incorporar à escola secundária conteúdos do ensino de matemática superior, dentre esses Estruturas Algébricas e Teoria dos Conjuntos. No Brasil, as propostas baseadas na Matemática Moderna se materializam, principalmente, pela criação de grupos de estudos em diversos estados no início da década de 1960: o Grupo de Estudos do Ensino de Matemática- GEEM (fundado em outubro de 1961), composto por professores do primário, do secundário e do ensino superior do Estado de São Paulo, tendo como principal representante Osvaldo Sangiorgi; o Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre- GEEMPA, do Rio Grande do Sul, e o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática- NEDEM, do Paraná. Ver: (BARALDI; GARNICA, 2005, p. 65-74); (BRITO, et. al., 2006, p. 91-100); (WIELEWSKI, 2009).

modalidade anual, por série, durante o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano. No quarto ano, isto é, no último ano é que houve a mudança para o sistema de créditos. As aulas eram ministradas durante a manhã e a tarde e, o resto do tempo nós ficávamos para estudar. Os livros didáticos inicialmente utilizados foram em inglês, francês e espanhol, depois, já para o final do curso, surgiram textos em português.

Nessa época, sem dúvida alguma sentíamos o peso da Revolução de 1964 na universidade porque era aquele clima de terror, você via os amigos serem presos, aquelas pessoas que conviviam conosco então, naquele momento a pressão a gente sentiu, a direção do Instituto orientando para termos uma posição de equilíbrio, que procurássemos evitar determinadas situações polêmicas, para não entrarmos em conflito, mesmo porque aquele era um momento muito delicado. Mas convivemos tranquilamente com os movimentos estudantis, ninguém podia se fugir porque nós éramos estudantes universitários e os dirigentes das associações estudantis cobravam nossa posição de ir para as assembléias gerais, de ir para as passeatas, e assim participamos de tudo sem o menor problema, só com os necessários cuidados e precauções que a situação exigia.

Naquela época os professores já eram todos concursados. Não tinha professor substituto. Os professores eram titulares. Quem não era titular tinha doutorado. Quem não tinha doutorado tinha mestrado. Então, quer dizer, nessa parte de professores eu repito que nós tivemos excelentes professores os quais ainda hoje militam na universidade. Esses professores nos acompanharam durante a graduação e pós-graduação e continuam lá. Terminada a graduação de nossa turma, uns ficaram lá no Ceará, outros saíram. Fiquei inicialmente no Ceará, fui selecionado para lá como auxiliar de ensino. Mas depois, como sou do Maranhão e como haviam implantado o curso de Matemática aqui no Maranhão, fui convidado para vir para a Universidade Federal do Maranhão.

Ah! Os professores franceses. Quando estávamos no segundo ano do Instituto tivemos dois professores franceses oriundos de Convênios com a Embaixada da França.

Naquele tempo, na França, durante a época do candidato servir ao Exército, caso já fosse universitário, prestaria esse serviço depois da graduação, junto ao Ministério do Exterior, trabalhando em Universidades conveniadas de outros países. Esses professores davam aula em francês, mas logo eles começaram a falar português, aquele português arranhado. Eram exigentes e em toda aula tinha argüição, seguida de exposição teórica de algum assunto. Abriam o livro-texto adotado, em francês, e na página que fosse aberto a argüição era daquele assunto, mas eram só eles que adotavam essa metodologia, os outros professores seguiam a metodologia tradicional: livro-texto, aulas expositivas, aulas práticas, listas de exercícios e provas. Os professores franceses adotavam essa postura porque na França era assim. Diziam que como matemáticos tínhamos que saber tudo. Então, abriam o livro texto num assunto, caso você não soubesse ele ia explicar aquele assunto para todos. Quer dizer, era sempre uma questão de motivação inicial.

Como já coloquei antes, entrei no vestibular em 1965 e terminei a graduação em 1968. Nesse meio termo 1965 a 1967, a direção do Instituto procurava sempre envolver os alunos nos diversos programas e como bolsista da SUDENE fui dar aula no Curso Mirim, que era um curso de Matemática de ensino fundamental oferecido para alunos da comunidade pelo Instituto de Matemática. Nessa época todos os bolsistas (CNPq, CAPES, SUDENE) davam aulas no Curso Mirim. Depois quando terminei a graduação em 1968, fiquei na Universidade Federal do Ceará um ano, onde ganhei uma bolsa da CAPES para iniciar o mestrado e outra bolsa da Universidade para trabalhar como estagiário, isto é, ajudava um professor na graduação. Comecei trabalhando no curso de Economia auxiliando um professor, este dava aula teórica e eu dava aula prática de exercícios. Quando chegou em 1970, decidiram que não podíamos mais ficar como estagiário, aí então, fiz a seleção para Auxiliar de Ensino, na qual fui aprovado e classificado. Nesse mesmo momento fiz a seleção para a Universidade Federal do Maranhão tendo sido aprovado. Assim, decidi por vir para o Maranhão em 1970. Trabalhei e me aposentei pela Universidade Federal do Maranhão como

professor adjunto. Na Universidade Federal do Maranhão desempenhei vários cargos: Chefe de Departamento, Subchefe de Departamento, Coordenador de curso de especialização, Coordenador da área de Ciências Exatas e Presidente da Comissão de Vestibular. Eu me aposentei da UFMA em março de 1999.

O curso de Matemática da UFMA teve um início interessante. Ele começou em 1969 com o professor Gualter Gonçalves Lopes, que foi encarregado pela implantação. Chegando aqui, o Reitor Cônego Ribamar Carvalho lhe deu todo apoio para a implantação desse curso, visto ser a nossa universidade eminentemente humanista, isto é, não tinha nenhum curso da área de Ciências Exatas. Os professores de Matemática eram vinculados a Faculdade de Filosofia e Escolas isoladas²²⁵, não possuíam formação específica em Matemática e eram profissionais de outras áreas: Arquitetos,

²²⁵ Após a proclamação da República do Brasil (15/11/1889), aos poucos foram surgindo as primeiras escolas isoladas de ensino superior no estado do Maranhão, todas de natureza particular e se concentravam na capital do estado, São Luís, dentre elas a Faculdade de Direito do Maranhão (1918), a Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão (1925), a Escola Superior de Comércio do Centro Caixeiral (1945), a Escola de Agronomia do Maranhão (em 1935, fechada em 1939. O mesmo ocorre com as Faculdades de Direito e a Escola de Farmácia e Odontologia quando o Departamento Nacional de Ensino, em 1941, determinou o fechamento das mesmas. Somente em 1945 essas duas instituições voltam a funcionar, mas designadas por Faculdade de Direito de São Luís e Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís. Em 1950, pelo Decreto nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950, essas duas Faculdades foram federalizadas), a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (1952), a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão (1952), a Faculdade de Ciências Médicas (1957), a Faculdade de Ciências Econômicas (1958), a Faculdade de Serviço Social do Maranhão (1960). Somente a partir de 1966, o governo do Estado inicia sua atuação no campo do ensino superior criando quatro novas escolas no estado (três na capital e uma no interior): a Escola de Administração Pública do Maranhão (autorizada pela Resolução nº 9, de 1º de fevereiro de 1968, do Conselho Estadual de Educação), a Escola de Engenharia do Maranhão (criada pela Lei Estadual nº 2.740, de 8 de junho de 1967), a Escola de Agronomia do Maranhão (autorizada pela Resolução nº 26, de 26 de agosto de 1970, do Conselho Estadual de Educação) e a Faculdade de Educação de Caxias (pela Lei Estadual nº 2.821, de 23 de março de 1968, no município de Caxias). No município de Imperatriz, através da Lei Municipal nº 10, de 10 de agosto de 1973, foi criada a Faculdade de Educação de Imperatriz (MEIRELES, op.cit.).

Engenheiros, Economistas e Pedagogos, etc. Quando cheguei em 1970, já encontrei o Curso de Matemática funcionando, normalmente, no terceiro semestre letivo, ressentindo-se de um corpo docente mais aprimorado. Essa era a realidade no estado.

Chegando aqui o professor Gualter tratou da implantação dos cursos de Matemática, Física e Química para uma clientela que já militava no trabalho com essas disciplinas. Inicialmente, recrutou essa clientela oferecendo um cursinho para que eles pudessem se submeter ao vestibular em 1969. Assim, começou a primeira turma de alunos do Curso de Ciências Exatas (Matemática, Física e Química), no primeiro semestre letivo de 1969. Dentre os participantes dessa turma citamos os professores: Jocelino Ribeiro Melo, Antonio dos Santos Araújo, Vera Lúcia Lobato Almeida, Leila Ribeiro Veiga que poderão prestar melhores esclarecimentos sobre esta questão.

Esse curso já era da Universidade Federal do Maranhão²²⁶, que foi criada no governo de Castelo Branco. Foi iniciado com a área de Ciências Exatas aglutinando os cursos de Matemática, Física e Química. Inicialmente, o Departamento de Matemática cuidava dos profissionais de Matemática e Física, enquanto o Departamento de Química cuidava dos profissionais que militavam na área de Química. Criado o curso de Matemática, foi instalado o Departamento de Matemática e Física constituído por todos os professores de Matemática que militavam nas diversas unidades da universidade: Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Farmácia e por professores *Extraordinários* (eram os professores graduados nas áreas específicas de Matemática ou de Física que foram

²²⁶ Quando os cursos de Matemática, Física e Química foram criados a Universidade Federal do Maranhão respondia pelo nome de “Universidade do Maranhão”, mantida pela Fundação Universidade do Maranhão-FUM. Esses cursos foram instituídos a partir da Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, que resolve criar, junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Maranhão, os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia (MARANHÃO, 1969).

contratados para dar o suporte nas disciplinas iniciais dos cursos de Matemática e Física). Nesse contexto ocorreu o primeiro vestibular, exatamente para essa clientela potencial, e as aulas começaram.

Naquela época no Maranhão tinham profissionais que chegavam e davam aquela aula como se fosse uma coisa assim, de ter que fazer e tinham profissionais que se preocupavam mais com os resultados de como fazer. Esses profissionais não tinham curso na área de Educação Matemática, mas procuravam informações, procuravam ler, obter informações, e a partir daí eram mais sensíveis a essas questões. Quando apareceu a Educação Matemática, normalmente as pessoas mais sensíveis caminharam na direção dela.

O curso de Matemática funcionava atrelado à Faculdade de Filosofia e as condições iniciais para um curso de Matemática não eram tão boas. Tinham os professores que vieram das outras unidades universitárias, contudo os que tinham formação específica em Matemática ficavam sobrecarregados, pois cada um teria que ministrar até quatro disciplinas. O curso tinha turma de manhã, de tarde e de noite. Depois chegou para a área de Física o professor Raimundo Medeiro Lobato e outros professores, mas nenhum com formação específica de Física. Houve a contratação de mais outros professores, mas na realidade essa carência assim continuou até a formação da primeira turma, que era exatamente esse contingente de professores que já tinham experiência, vivência, mas não tinham a formação legal. A partir desse momento, com a contratação dos integrantes da primeira turma que mais se destacaram, houve um acréscimo significativo no número de docentes com formação específica em Matemática, possibilitando assim um planejamento melhor das ações pedagógicas do Curso de Matemática. Agora, em termos de estrutura de espaço físico sempre foi um problema. A área de Ciências Exatas fazia parte do Instituto de Ciências Físicas e Naturais, onde estava inserido o básico da área médica e, como mais novo, ficava com as sobras dos espaços, visto que a área médica tinha seus laboratórios e suas salas específicas. Assim, começamos na

Faculdade Filosofia, depois surgiram problemas com salas, funcionamos uma temporada no Colégio Marista²²⁷ e ficamos nesse vai e vem até que foi inaugurado o *campus* da UFMA, no Bacanga, quando então passamos a funcionar em um espaço mais adequado e daí as coisas foram melhorando.

A biblioteca existia, mas em termos de Matemática era carente. Como é que os alunos se viravam? Ah, eles se viravam, como eles se viravam eu não sei. Como todos eles tinham uma condição relativamente boa, já trabalhavam, então essa parte era suprida sem qualquer problema. Agora os menos dotados, sem dúvida, sentiram na pele essa dificuldade. O curso foi evoluindo, houve a necessidade de expansão em função do reconhecimento pelo MEC. Nesse momento, já estávamos no *campus* do Bacanga com instalações novas e os problemas sendo administrados para o reconhecimento final do curso, que ocorreu sem maiores problemas, quanto ao corpo docente e quanto à questão material.

O curso aqui começou com uma verdadeira polêmica, porque toda equipe que veio para implantá-lo, oriunda da Universidade Federal do Ceará, cursou o bacharelado. Lá tínhamos aqueles professores que diziam que matemático tem que aprender é Matemática, nada de metodologia. Não havia preocupação com o currículo mínimo. Houve uma coisa engraçada, terminamos nosso curso e na hora de recebermos o diploma, tivemos que voltar à Faculdade para cursar, no caso da minha turma, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva e Fundamentos de Matemática porque não tínhamos cursado, especificamente, essas disciplinas que são exigências do currículo mínimo. Somente após cursarmos essas disciplinas, nosso diploma de bacharel em Matemática foi expedido. Bom, aqui no Maranhão ele começou com essa linha de pensamento, bacharelado em Matemática, mas logo decidiu-se oferecer as duas opções: bacharelado e licenciatura, ambos obedecendo as recomendações das leis vigentes²²⁸. Foi

²²⁷ Colégio Marista Maranhense instituição da rede ensino particular em São Luís desde 1908.

²²⁸ Pela Resolução nº 18, de 29 de novembro de 1972, o reitor da Universidade do Maranhão, o professor Josué de Sousa Montello, aprovou, em caráter emergencial e somente para a turma de 1969, os Currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática.

reconhecido o Curso de Licenciatura em Matemática e, automaticamente, o Bacharelado, desde que sua estrutura curricular satisfizesse às exigências do currículo mínimo previsto para o curso de licenciatura²²⁹.

Cheguei aqui na Universidade Federal em março de 1970, para integrar a Equipe de Matemática, juntamente como professor Tarcísio Praciano Pereira. Fizemos o processo seletivo para Auxiliar de Ensino. O professor Tarcísio Praciano ficou pouco tempo na Universidade Federal do Maranhão. Depois foi para o exterior onde fez doutorado e está atualmente na Universidade Federal de Santa Catarina.

Quando voltei para São Luís tinha iniciado o mestrado e larguei, para vir trabalhar em São Luís. Naquele momento o professor Ubirajara Alves, que era coordenador do curso, disse: “rapaz você vai fazer besteira, não vá para o Maranhão...”. Eu disse: “não professor, tenho que ir porque eu acho que devo contribuir com o meu Estado...”. Trabalhei até 1975 e voltei para fazer o mestrado em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará. Em 1978 concluí o Mestrado em Matemática, na área de Álgebra. Concluído o Mestrado, retornei para a Universidade Federal do Maranhão onde continuei dando aulas e participando da administração universitária. Aposentei cedo da UFMA, na época do governo Collor²³⁰, para preservar algumas

²²⁹ Os cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado foram reconhecidos pelo Decreto nº 79.065, de 30 de agosto de 1976.

²³⁰ Durante os Governos dos Presidentes da República Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vê-se na sociedade brasileira um contínuo crescimento do número de aposentadorias no Serviço Público. A política de disponibilidade dos servidores públicos, a quem o Governo Collor chamava de “marajás”, fez com que começasse a se instaurar um clima de insegurança entre os servidores públicos: pairava sempre a desconfiança de que o Governo poderia alterar as “regras do jogo”, criar novas normas ou modificar os direitos adquiridos. Esse clima de desconfiança se acentua no Governo de FHC com sua proposta de reforma do Estado, e nela da Previdência Social. As modificações feitas na Legislação da previdência e nas garantias constitucionais para a aposentadoria no Governo FHC fez com que uma parcela bastante significativa de servidores públicos em idade jovem fosse compelida a se aposentar, havendo assim, um maior uso da aposentadoria proporcional, já prevista na Constituição de 1988.

No período que compreende os governos de Collor e FHC destacam-se duas Legislações: a Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais), que unifica os vários sistemas de contrato de trabalho para os servidores públicos, permitindo entre outras vantagens, a integralidade de seus salários, por ocasião da aposentadoria, e a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, que altera substancialmente o regime de aposentadoria até então vigente, no que diz respeito ao tempo para garantia de direitos. Antes da Emenda Constitucional nº 20, o que prevalecia em relação à aposentadoria era o estabelecido pelo artigo 40 da Constituição de 1988: I) por invalidez permanente, sendo os proventos integrais quando decorrentes de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificadas em lei, e proporcionais nos demais casos; II) compulsoriamente, aos setenta anos de idade, com proventos proporcionais ao tempo de serviço; III) voluntariamente: a) aos trinta e cinco anos de serviço, se homem, e aos trinta, se mulher, com os proventos integrais; b) aos trinta anos de efetivo exercício em funções de magistério, se professor, e vinte e cinco anos, se professora, com proventos integrais; c) aos trinta anos de serviço, se homem, e aos vinte e cinco, se mulher, com proventos proporcionais a esse tempo; d) aos sessenta e cinco anos de idade, se homem, e aos sessenta, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço (...) § 4º. Os proventos da aposentadoria serão revistos, na mesma proporção e na mesma data, sempre que se modificar a remuneração dos servidores em atividade, sendo também estendidos aos inativos quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos servidores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria, na forma da lei. A Emenda Constitucional nº 20 faz alterações no tempo da aposentadoria: I) por invalidez permanente, sendo os proventos proporcionais ao tempo e contribuição, exceto se decorrentes de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificadas em lei; II) compulsoriamente, aos setenta anos de idade, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição; III) voluntariamente desde que cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observadas as seguintes condições: a) sessenta anos de idade e trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher; b) sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição (...) § 5º Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no §1º, III, “a”, para professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (Todas essas informações estão baseadas na Tese de Doutorado de Abdias Vilar de Carvalho: *O caminho do tempo: trajetórias de vida do servidor público aposentado*. IFCH-UNICAMP-SP, 2002).

vantagens que tinha. Aposentei e fui recontratado novamente no mesmo cargo, na mesma função. Depois não foi permitido mais continuar.

Você me pergunta por que escolhi ser professor. Na realidade isto é uma coisa que eu nem sei dizer, eu só sei dizer por que eu escolhi fazer Matemática. Eu não tinha condições de estudar em Fortaleza sem bolsa de estudo e, então para garantir a continuidade da bolsa, optei por fazer Vestibular para o curso que tinha maiores chances de ser aprovado. Durante a graduação tive várias experiências no Magistério dando aulas em cursos pré-vestibulares, no Curso Mirim e atuando como Monitor e/ou auxiliar de Professor em disciplinas nos cursos de graduação. Concluída a graduação optei pelo Magistério Superior e por força das circunstâncias terminei me envolvendo na administração universitária, onde exerci vários cargos, mas nunca deixei de ministrar aulas. Enfatizo, ainda, a experiência docente nos níveis fundamental e médio através da realização de oficinas, cursos, palestras, participação em bancas examinadoras, ao longo desses quarenta anos de atividades.

Hoje, sou professor do quadro da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, mas na realidade na UEMA sou professor fundador. Na UEMA eu trabalhei sempre na Escola de Engenharia, que era próxima da UFMA, aqui no Bacanga. Depois, quando a Escola de Engenharia mudou lá para o bairro Tirirical, aí ficou longe, ficou complicado, terminei achando muito longe e pedi demissão. Quando eu me aposentei da Universidade Federal do Maranhão fui convidado para prestar um assessoramento na área de vestibular, daí então fui contratado como professor visitante e, depois, fiz o concurso para docente (esse concurso foi realizado em dezembro de 1999, contudo só fui nomeado em fevereiro de 2000), voltando assim à Universidade por concurso. Juntei o meu tempo de serviço que tinha lá e já estou quase me aposentando novamente.

Particpei das discussões iniciais para criação do curso de Ciências com habilitação em Matemática, juntamente com o professor Ivo Anselmo Honn e outros docentes da

UEMA. Contudo, não fiz parte da Comissão encarregada da montagem final. Recordo que como docente da UEMA apresentei meu currículo para fins de reconhecimento do curso. A pessoa que pode te dizer detalhes desse fato é a professora Maria José Porto, que coordenou o referido curso por vários anos. Você a conhece? Não? Mas a professora Maria José Porto não tem problema, ela é professora da UEMA, posso depois te dar os detalhes de como conseguir falar com ela: ela coordenou muito tempo o curso. Atualmente acho que é o professor Mamede e, também acho que quem pode te dar detalhes disso é o professor Francisco Pinto Lima, que trabalhou no CEFET-MA. Ah, ele está na UEMA? Ele conviveu muito tempo com o Curso de Ciências da UEMA, ele tem mais detalhes sobre esse curso, que originou o curso de Licenciatura em Matemática. Agora o curso de Licenciatura em Matemática é coordenado pelo professor Francisco Grangeiro que poderá fornecer mais detalhes do curso que foi recentemente reavaliado.

Gostaria de registrar o seguinte: o interesse e a preocupação da equipe de implantação do curso de Matemática da UFMA constituída pelos professores Gualter Lopes, Renato Patrício, Maria Eufrásia e João Martins Neto (responsável pela a área de Química. Acho que ele tem muita coisa para lhe dizer, ele é secretário de turismo agora). Outro registro foi o apoio dado pelo professor João Neto (Diretor do nosso Centro na época) para o reconhecimento dos cursos. Gostaria, ainda, de registrar a contratação como professores *extraordinários*, dos componentes da primeira turma de Matemática que mais se destacaram e aí sim, o Departamento foi ampliado. Esse contrato deles poderia ser renovado a cada ano, mas você já vê a dificuldade: renovar a cada ano, terminar o contrato... Aí, depois veio concurso, teve que fazer o concurso, foi um concurso louco... Esse concurso foi realizado em janeiro de 1981 e, a partir desse momento, o Departamento começou a melhorar com a contratação desses novos professores aprovados no concurso. Ou seja, a Universidade aproveitou esses primeiros alunos, ela absorveu para o quadro porque ela contratou como professores extraordinários e, depois então, esses professores fizeram

concurso e quase todos foram colocados e até já se aposentaram (a Leila por exemplo, já se aposentou). Depois, um outro ponto foi exatamente qualificar essas pessoas. Nesse momento, o Departamento já contando um grande número de professores, estabeleceu uma política de pós-graduação e inicialmente saímos para fazer mestrado: eu, a professora Eufrásia e a professora Leila. Depois o Departamento organizou uma saída para os demais professores para fazer mestrado e assim, todos foram fazendo mestrado e foram voltando para encampar as várias ações do Departamento. Fomos ganhando espaço, fomos brigando por mais vagas, mais vagas... De sorte que agora o Departamento tem um elenco de professores todos com doutorado, mestrado... Até na área de Educação Matemática já temos pessoas com formação nessa área que é o Domicio, você conhece o Domicio? O Departamento avançou, já está consolidado e tem bons alunos. Conseguimos formar alunos excelentes, todos aí pelas várias Universidades, eu não saberia dizer todos, mas, por exemplo, tem: Turibio, Sales, Déa, Pinheiro, Alfredo, dentre outros. Todos já com mestrado, doutorado e que saíram daqui das nossas mãos. Ultimamente tivemos um aluno excelente, ele fazia Engenharia Civil na UEMA e fazia Matemática na UFMA. Ele terminou Matemática lá, acho que abandonou Engenharia e aí ele tornou ser meu aluno no curso de Especialização, foi para Brasília, fez mestrado e já está engajado no Doutorado e segundo informações já está com a tese pronta.

Quando Gualter faleceu? Eu não lembro, mas a Eufrásia deve saber, ela não te falou? Ela sabe precisamente te dizer isso porque ela convivia mais com ele ... Gualter era uma pessoa carismática, uma boa pessoa, um bom técnico, um profissional que eu acho que essa área deve muito a ele, entusiasta da ideia, contou com o entusiasmo do Reitor da época, Cônego Ribamar Carvalho, que deu todo apoio e os problemas foram solucionados e, o importante é que os cursos foram reconhecidos, são reconhecidos nacionalmente, nossos alunos são bem aceitos em qualquer local que vão e tem vários alunos em outras áreas: Estatística, Informática ...

Certo! Aqui estamos a sua disposição, você sabe meus telefones. Qualquer coisa ligue...

Nona Carta

Prezada Professora Déa,

Escrevo-lhe hoje para comunicar-lhe algumas reflexões suscitadas pela leitura que fiz de uma parte de seu trabalho. Essas reflexões se referem às minhas primeiras impressões quanto às textualizações das três primeiras entrevistas que a senhora apresenta. Ocorreu-me escrever-lhe esta carta antes mesmo de tomar conhecimento do conteúdo das demais textualizações, porque a escrita epistolar é, por sua natureza, produzida em momentos temporais marcadamente distintos. Se eu deixasse para lhe escrever só depois de ler todas as textualizações das entrevistas com seus colaboradores, essa (ou essas cartas) concentrariam demais minhas compreensões e estariam alteradas, certamente, as características da leitura – as minhas impressões - que quero transmitir-lhe.

As falas de seus três primeiros colaboradores, que carregam, naturalmente, os traços pessoais desses narradores, me chamaram a atenção por algumas convergências. Essas narrativas me mostraram uma face da história da formação de professores de Matemática no Brasil que tem sido pouco evidenciada nas pesquisas, pelo menos de acordo com o que conheço das investigações que focalizam essa temática. Sendo uma pessoa que residiu a maior parte de sua vida em um estado da região sudeste e que não tem seus estudos direcionados especificamente para a história da educação brasileira, sei pouco acerca da história da formação de professores de Matemática fora desta região.

Assim, parece-me especialmente interessante as afirmações de seus colaboradores sobre as bolsas de estudo, pagas pela SUDENE, que lhes possibilitaram formar-se num curso superior de Matemática. Vários deles fizeram seus cursos de graduação ou mestrado no Ceará, estado vizinho ao Maranhão, onde esses cursos começaram primeiro. Essa informação é algo que eu desconhecia totalmente. Causou-me curiosidade saber mais das intervenções da SUDENE também nesse panorama educacional, em particular na educação superior. Penso que parte de suas análises poderia dedicar-se a compreender/explicar essa intervenção particular no conjunto das intervenções federais voltadas a atender o Nordeste.

Finalizando, quero destacar uma dimensão da escrita epistolar sobre a qual tenho pensado muito desde que me dispus a escrever-lhe cartas, aceitando a condição de ser seu interlocutor. A maneira que encontrei para isso é despedir-me com algumas palavras emprestadas de uma historiadora que fez um estudo sobre a correspondência entre Francisco José de Oliveira Viana e José Bento Monteiro Lobato a cujos textos tive acesso recentemente: “A prática epistolar de um indivíduo só existe em função de um outro, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda uma resposta. É, portanto, uma via de mão dupla, um ir e vir entre uma intenção pronunciada, uma espera ansiosa e uma resposta almejada que tem por função o reinício do processo”²³¹.

Cordialmente,

Até breve.

²³¹ (VENANCIO, 2004, p. 113)

Décima Carta

Prezado Senhor,
Meus cumprimentos.

Agrada-me saber suas impressões sobre as textualizações das narrativas enviadas. O senhor destaca que a leitura permitiu-lhe perceber que as falas dos entrevistados dessa pesquisa carregam traços pessoais que lhe chamaram a atenção por algumas convergências, e ainda, que essas narrativas lhe mostraram uma face da história da formação de professores de Matemática no Brasil que tem sido pouco evidenciada nas pesquisas. Será que essas suas percepções não sinalizam para uma possibilidade de reconhecimento da oralidade como fonte histórica? O senhor bem percebeu, por exemplo, uma regularidade na fala dos três colaboradores em torno da participação da SUDENE em suas formações. Perceba que essa instituição aparece no cenário dessa pesquisa por conta da autonomia que um trabalho com as fontes orais dá, quando os entrevistados narraram suas experiências individuais. As pesquisas apoiadas nos parâmetros metodológicos da história oral utilizam fontes de *caráter memorial*, produzidas intencionalmente pelo pesquisador em *diálogo e interação* com os entrevistados, trabalha-se no “âmbito mais profundo das percepções dos protagonistas e das representações por eles construídas”²³². Desse modo, a frequência com que a SUDENE é citada, devido não à sua política geral de intervenção no Nordeste, mas a uma de suas políticas particulares (aquela que previa a concessão de bolsas de estudos e cursos para capacitação de professores), articula-se à experiência individual dos colaboradores que usufruíram do benefício dessas. A mim foi também uma surpresa que a SUDENE aparecesse nesse trabalho, de modo tão nítido. Permita-me, então esclarecer melhor isso à luz das tantas fontes que tenho consultado sobre o assunto...

Em finais da década de 1950 e início dos anos 1960, o discurso político brasileiro encontrava-se subjugado aos ditames do *nacional-desenvolvimentismo*²³³, que resultou numa

²³² (HARRES, 2008, p.106)

²³³ Nessa época a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como *pré-revolucionário*. Os *anos JK* (1956-1961) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado

ampla discussão em torno das desigualdades existentes entre as regiões brasileiras. Foram discussões impulsionadas pela questão da *industrialização pesada* no Sudeste, cujas alterações implicaram a inserção, no discurso dos gerenciadores e dos movimentos comunitários, de uma mobilização política *pró-reformas de base* (agrária, urbana, bancária, educacional etc). No Nordeste essa mobilização associava-se à luta pela reforma agrária que tinha como agentes as Ligas Camponesas²³⁴, a ala progressista da Igreja Católica e os partidos políticos de esquerda. Além disso, outros fatores foram determinantes para acirrar as discussões em torno dos problemas do Nordeste, dentre esses, os impactos sociais causados pelo fenômeno das grandes secas de 1951- 53 e 1958, as migrações em massa e a constatação “numérica” das disparidades de renda entre as regiões brasileiras.

Sob o argumento de que o Nordeste não estava acompanhando o desenvolvimento da economia nacional, e que isso fazia com que se aprofundasse, dia a dia, um desequilíbrio de caráter regional, o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) instituiu a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, pela Lei nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959 (aprovada pelo Decreto nº 47. 890, de 09 de março de 1960), com sede no Recife e vinculada diretamente à Presidência da República. Sob o comando do economista Celso Monteiro Furtado²³⁵, a SUDENE surge após algumas tentativas do Governo Federal de desenvolver econômica e socialmente a região Nordeste, através do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste – GTDN (1956)²³⁶- que passou a encarar a seca como um fenômeno relacionado às estruturas sócio-econômicas - e a Operação Nordeste - OPENO (1959). Oliveira²³⁷ aponta como causas imediatas da criação da SUDENE a seca de 1958 – há o aumento do desemprego rural e o êxodo da população nordestina - e as denúncias de escândalos da *indústria das secas*: corrupção na administração da ajuda dada pelo Governo Federal através das frentes de trabalho com trabalhadores fantasmas, construção de açudes nas fazendas dos *poderosos* etc. Denunciava-se que o *latifúndio e seus coronéis* – a oligarquia

pelo *Plano de Metas* e pelo slogan „50 anos em 5“. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país (SAVIANI, 2008, p. 292).

²³⁴ As ligas camponesas eram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco (e posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás, e em outras regiões do Brasil) que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda do Presidente da República João Goulart, em 1964 (Ver mais detalhes na entrevista de Francisco Julião Arruda de Paula. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc>).

²³⁵ Atuou como superintendente desse órgão desde sua instituição até março de 1964.

²³⁶ O GTDN era vinculado ao Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste – ETENE, organizado pelo Banco do Nordeste. Foi transformado em Conselho de Desenvolvimento do Nordeste – CODENO, pelo Decreto nº 45. 445, de 20 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1969).

²³⁷ (OLIVEIRA, 2009).

agrária nordestina – tinham capturado o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), criado em 1945, da mesma forma como anteriormente tinham dominado a Inspetoria de Obras Contra as Secas, de 1909.

A Lei nº 3.962/59 atribuiu à SUDENE a responsabilidade de propor as diretrizes de uma política de desenvolvimento regional, às quais deveriam subordinar-se todos os investimentos federais no Nordeste, e atuar como órgão no planejamento e na coordenação dos investimentos federais na região.

Quando da sua criação, a SUDENE deveria atuar no Nordeste, na região que abrangia os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia e na zona de Minas Gerais compreendida no Polígono das Secas²³⁸.

Como primeira tentativa de definição de suas diretrizes, a SUDENE elaborou o I Plano Diretor de Desenvolvimento do Nordeste (1960). De acordo com a avaliação apresentada no documento *SUDENE dez anos* (1969), esse Plano caracteriza-se pela ênfase dada aos investimentos infra-estruturais. Previu apenas medidas com efeito de curto prazo, para prover de mão-de-obra qualificada e especializada alguns setores considerados estratégicos para a execução dos programas e projetos prioritários, e para absorver parte do excedente da força de trabalho da região Nordeste. Cuidou, então, da preparação de pessoal técnico da SUDENE e de outros órgãos públicos, da educação de base rural, da qualificação de mão-de-obra para a indústria têxtil, da criação de um programa de assistência técnica e financeira ao artesanato, e de implantar medidas de saneamento básico, visando principalmente ao combate à mortalidade infantil e às verminoses. Apesar da existência de uma referência especial sobre saúde pública e educação de base, o programa previsto para esses setores era bastante limitado em virtude da própria orientação adotada, isto é, da opção por atuar predominantemente sobre a infra-estrutura. Os investimentos em saúde reduziram-se à instalação de serviços de abastecimento de água nas zonas urbanas e, em educação, o projeto-piloto de educação de base tinha apenas objetivo experimental, servindo de fundamento às atividades educacionais previstas no Projeto de Colonização do Maranhão²³⁹

²³⁸ O Decreto nº 52.779, de 1963, incluiu o Território de Fernando de Noronha à área de atuação da SUDENE. Em 1998, pela Lei nº 9.690, o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, e o norte do Espírito Santo, também passaram a fazer parte da área de atuação da SUDENE (BRASIL, 1963; 1998).

²³⁹ A SUDENE constatou a existência de uma progressiva corrente migratória de famílias do sertão de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e principalmente do Ceará e Piauí, para o Maranhão, à medida que se abria a BR-316. A proposta central do Projeto de Colonização do Maranhão da SUDENE era transferir nordestinos do semi-árido para produzir alimentos em áreas desocupadas no Maranhão (BRASIL, 1969, p.99).

A política de concessão de Bolsas de Estudos pela SUDENE foi prevista desde o seu II Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste²⁴⁰. O programa integrante desse Plano não visava a atingir todos os tipos de educação mas, exclusivamente, aqueles que a SUDENE acreditava poderem contribuir para a superação dos pontos de estrangulamento do processo, promovendo o suprimento de uma *consciência favorável ao desenvolvimento planejado* e suprimindo-lhe as carências de pessoal habilitado. Dentre os projetos específicos de pré-investimentos diretamente ligados ao aperfeiçoamento do fator humano, encontra-se o Programa de Ensino Técnico de Nível Superior. Esse programa pautava-se na visão de que o problema da escassez de pessoal de nível superior apresentava-se como um dos entraves principais à execução dos planos de desenvolvimento regional, como ocorria em relação à própria SUDENE. Essa situação foi estudada pelo Grupo de Reequipamento Técnico e Científico das Universidades do Nordeste (GRUNE), integrado pela SUDENE e pelo Ministério da Educação e Cultura. Com esse estudo, percebeu-se a necessidade da adoção de medidas que visassem a corrigir o problema, e foram fixados como objetivos o aumento imediato dos efetivos das Escolas e a reestruturação progressiva das condições em que era processada a formação técnico-científica no Nordeste.

Para o aumento dos efetivos das Escolas foi prevista a instituição de um Ano Prévio (Colégio Universitário) destinado a melhorar a aptidão do aluno para a carreira a que se destinava; o re-equipamento dos Laboratórios de Química, Física e História Natural dos Colégios Secundários oficiais; e a instituição de um amplo progresso de bolsas de estudos para alunos reconhecidamente pobres que se comprometessem a dedicar-se, com exclusividade, às atividades escolares. Tal programa foi iniciado pela SUDENE com a criação dos primeiros cursos pré-vestibulares nos setores de Agronomia, Veterinária e Engenharia. A SUDENE previu a oferta anual de 500 bolsas para o Ano Prévio.

Para a reestruturação progressiva do ensino técnico-científico, foram previstas a ampliação dos Institutos já criados pela Comissão Supervisora do Plano dos Institutos - COSUPI²⁴¹, de modo a propiciar a cada uma das três Universidades Federais mais antigas do

²⁴⁰ Aprovado pela Lei nº 4.239, de 27 de junho de 1963, para o período de 1963 a 1965.

²⁴¹ A COSUPI foi criada pelo Decreto nº 49.355, de 28 de novembro de 1960, do então Presidente da República Juscelino Kubitschek, e tinha por objetivo modificar, mediante a difusão de ideias, as estruturas das universidades brasileiras e das escolas superiores de tecnologia, visando a promover reformulações em relação às cátedras e a carreira docente nas universidades, além de apoiar a formação de técnicos e aumentar o número de vagas nos cursos de Engenharia, visando com isso, o desenvolvimento social do país, de modo a sanar as deficiências impostas pelo crescente progresso técnico da nação à educação e ao trabalho. Os esforços e recursos empreendidos pela COSUPI procuravam desenvolver as áreas de conhecimento que eram consideradas

Nordeste - Ceará, Recife e Bahia - condições para a manutenção de cursos sistemáticos de pós-graduação destinados a formar especialistas de alto nível; melhoria do ensino e da pesquisa no setor de Ciências Básicas (Física, Química e Matemática) como medida preliminar para a criação de futuros Institutos Centrais; melhoria imediata das condições de ensino da Universidade Rural de Pernambuco com vistas a transformá-la, progressivamente, num Centro de Preparação de Docentes para as Escolas Agrícolas de nível médio da região; reequipamento e ampliação das universidades, especificamente das faculdades e escolas ligadas àqueles setores em que era mais urgente a necessidade de pessoal²⁴².

O documento *SUDENE dez anos* (1969) apresenta um balanço da atuação da SUDENE na área de Educação nesse período. Em relação ao Ensino Superior, a SUDENE tinha como objetivos a melhoria das condições de ensino e pesquisa nas Universidades do Nordeste e democratização do ensino superior, através da maior oferta de oportunidades de acesso à universidade. Dentre as ações realizadas nesse nível de ensino, o documento refere-se à concessão de 1000 bolsas de estudos a alunos previamente selecionados, de acordo com vários critérios (*nível mental*, capacidade intelectual, situação econômica da família etc.) para incentivo à formação de profissionais nas carreiras consideradas mais urgentemente necessárias ao desenvolvimento regional (Agronomia, Veterinária, Engenharia, Matemática, Física, Química, Biologia e Geologia); melhoria e ampliação de vinte e oito unidades de ensino superior²⁴³: Além disso, visava-se ao re-equipamento de dezoito Institutos de Ciências Básicas das Universidades do Nordeste²⁴⁴ e ao patrocínio de 157 estágios de graduação nas

importantes do ponto de vista da educação para o desenvolvimento: Matemática, Química, Física, Biologia, Geologia e Economia. Em 1964, o Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964, do Presidente da República Humberto Castello Branco reuniu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC) num só órgão denominado Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada ao Ministro da Educação e Cultura, que visava, também, a apoiar as universidades e institutos de tecnologia que atendessem as necessidades decorrentes do desenvolvimento econômico e técnico do país (ABRAHÃO; BARBOSA, 2009).

²⁴²(BRASIL, 1966).

²⁴³ São elas: a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí; no estado do Ceará, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia, a Escola de Serviço Social, a Faculdade de Economia, Faculdade de Filosofia do Crato, a Faculdade de Ciências Econômicas do Crato, a Escola de Veterinária do Governo do Estado do Ceará e o Centro de Aperfeiçoamento de Economistas do Nordeste; no Rio Grande do Norte, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia, a Escola de Odontologia e a Escola de Serviço Social; no estado da Paraíba, a Escola de Agronomia do Nordeste, o Instituto Tecnológico da Paraíba e a Escola de Administração de Campina Grande; no estado de Pernambuco, a Escola de Geologia, Escola de Administração, a Escola de Engenharia, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, a Escolas de Serviço Social de Pernambuco e a Faculdade de Direito de Caruaru; no estado de Alagoas, a Escola de Engenharia e a Faculdade de Medicina; no estado de Sergipe, a Escola de Química de Sergipe; na Bahia, a Escola de Geologia, a Escola de Agrônoma da Bahia e a Escola de Serviço Social.

²⁴⁴ São eles: os Institutos de Matemática, de Física, de Química (Universidade Federal do Ceará), Institutos de Matemática, Física, Química e Biologia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Institutos de

áreas de Engenharia (103), Química (25), Agronomia (19), e Veterinária (11), objetivando a preparação a médio prazo de recursos humanos para diferentes setores da produção.

No item *Resultados da Política de Desenvolvimento do Nordeste*, em relação ao setor educacional, o documento *SUDENE Vinte Anos (1979)* avalia que no período de 1959/75 a programação da Superintendência orientou-se para o re-aparelhamento da infra-estrutura de formação, a médio e longo prazos, do pessoal de nível médio e superior. Em relação ao nível superior destaca que a SUDENE enfatizou o apoio aos cursos de pós-graduação para docentes das Universidades e técnicos vinculados a programas de desenvolvimento regional, executando vários projetos específicos²⁴⁵.

Nesse período, a SUDENE iniciou um estudo sobre alternativas e prioridades para o terceiro grau, a fim de subsidiar os órgãos responsáveis pela política e diretrizes desse nível de ensino e algumas unidades²⁴⁶ de âmbito regional foram criadas.

No tocante à atuação da SUDENE no setor educacional no Maranhão naquele momento percebe-se que os investimentos foram voltados apenas ao ensino primário e à educação de base. Visando a ampliar as oportunidades de escolarização para crianças, adolescentes e adultos, a SUDENE instituiu o Programa de Ensino Primário de Base, contando com recursos orçamentários próprios, dos Estados do Nordeste e do Acordo do Nordeste (SUDENE/USAID/Estados). O programa previa, entre outros itens, a construção e equipamento de escolas primárias, de escolas normais e centros de treinamento, além de formação e treinamento de professores primários e de educação de adultos. Considerada a carência de pessoal como obstáculo à expansão e melhoria do ensino primário, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, o programa treinou 23.863 professores, supervisores e

Matemática, Física e Química (Universidade Federal da Paraíba), Institutos de Matemática, Biociências, Química e Centro de Energia Nuclear (Universidade Federal de Pernambuco), Institutos de Matemática, Física, Química e Geociências (Universidade Federal da Bahia).

²⁴⁵ Quais sejam: cursos de pós-graduação, em nível de Mestrado, em recursos hídricos (Paraíba e Ceará); bolsas de estudos para mestrado em Economia e Sociologia (Pernambuco); apoio para organização e instalação da estufa para o Mestrado em Botânica (Pernambuco); Mestrado em Educação (Pernambuco); Mestrado em Educação Superior Agrícola (Ceará); apoio a cursos de Geologia e Engenharia de Pesca, inclusive mediante a construção de dois laboratórios de pesca e aquicultura (Pernambuco); Licenciatura Plena, na área de Ciências Básicas (Pernambuco); cursos de tecnólogos em Bovinocultura e Administração Rural (Alagoas e Minas Gerais); formação de professores- monitoria (Paraíba); cursos de Especialização em Saneamento Ambiental e de Aperfeiçoamento em Engenharia de Transportes (Pernambuco).

²⁴⁶ Como, por exemplo, o Centro de Ciências do Nordeste (CECINE/PE), o Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas (CFTPA/PE), o Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE/RN) e o Centro de Formação de Professores do INEP/PE.

diretores de ensino primário da Região. No Maranhão, no período de 1963-68, foram treinados 387 professores, 75 supervisores e 104 diretores²⁴⁷.

Mas as transformações sofridas pelo Brasil com o Golpe Militar de 1964 afetam os propósitos que norteavam a política de desenvolvimento no país, e levam a SUDENE a *mudar substancialmente* sua forma de atuação. Nas palavras de Carvalho²⁴⁸, essa Autarquia, a partir de então, depara-se com um crescente processo de perda de poder institucional. A partir desse momento, a real perspectiva de solução dos problemas sociais nordestinos estava mais do que nunca afastada. A título de exemplo, com o Golpe Militar foram arquivados os Projetos de Colonização do Maranhão iniciados pela SUDENE. Ao invés dos imigrantes nordestinos ocuparem a antiga *fronteira agrícola* - oeste baiano, Piauí e Maranhão - esta passa a ser ocupada por capitalistas do Sul e Sudeste do país (beneficiados pelas políticas governamentais de crédito e infra-estrutura) para a produção de grãos para a exportação. Assim, com o Golpe Militar, ainda nas pegadas de Carvalho, a questão de redução das desigualdades regionais começa a ser posta de lado, e o desenvolvimento regional torna-se um elemento na estratégia global do desenvolvimento que visa, acima de tudo, a expansão do mercado interno promovida pela industrialização pesada.

Acontece que, no dia 2 de maio de 2001, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) anuncia a extinção da SUDENE e a criação da Agência de Desenvolvimento do Nordeste – ADENE (através da Medida Provisória nº 2.156) sob o argumento de que tal ato justificava-se pela constatação de corrupção nesse órgão. Carvalho argumenta que com isso, Fernando Henrique não apenas fazia uma „troca” de uma superintendência por uma agência, ele colocava “um ponto final em um modelo, em um ciclo de políticas regionais”. Depois de mais de quarenta anos de existência, a Autarquia foi extinta e praticamente não houve reações políticas adversas relevantes. Os próprios empresários da região não se posicionaram frontalmente contra a iniciativa do governo federal; apenas exigiram que houvesse, em troca, um órgão federal que, nos mesmos moldes da SUDENE, compensasse as „desigualdades” existentes entre as regiões brasileiras e mantivesse a política de incentivos fiscais; e os governos estaduais, por sua vez, apenas ensaiaram uma reação. Foi, portanto, diante desse contexto, continuando com Carvalho, que se configurou a extinção da SUDENE, não como resultado da superação do modelo de desenvolvimento regional, mas

²⁴⁷ (BRASIL, 1969).

²⁴⁸ Trata-se dos estudos de (CARVALHO, 2001; 2006) cujo tema é a SUDENE.

sim como um „*ato governamental*“ que tinha como objetivo acabar com os rumores que estavam „*minando sua base política*“, e estancar a corrupção na instituição, em resposta ao „*clamor nacional*“:

Com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência da República, em 2003, a SUDENE volta a ser assunto de discussão, e então, pela Lei Complementar nº 125, de 03 de janeiro de 2007, Lula resolve criar a *nova* SUDENE, uma instituição de natureza autárquica especial, administrativa e financeiramente autônoma, integrante do Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal, outra vez com sede na cidade de Recife, estado de Pernambuco, mas agora vinculada ao Ministério da Integração Nacional, com missão institucional de *promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional*.

Embora os documentos da SUDENE tenham mostrado que, naquela época, esse órgão no estado do Maranhão teve uma atuação restrita à Educação de Base e ao treinamento de pessoal para atuar no Ensino Primário, e que ela não apoiou diretamente nenhuma das instituições de ensino superior existentes no estado, a narrativa dos nossos colaboradores nos revela o valor do programa de concessão de bolsas desse órgão para o ensino superior, na área de Matemática, numa das regiões mais carentes de políticas públicas do país, em particular, no estado do Maranhão: a Universidade Federal começa a estruturar o seu curso de Matemática com o apoio de profissionais que tiveram sua formação superior financiada com bolsas de estudos da SUDENE. Profissionais como Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e José de Ribamar Siqueira formaram-se em Matemática, pela Universidade Federal do Ceará, e contaram com o apoio da SUDENE durante o curso pré-vestibular e toda a graduação. Aliás, Ribamar Siqueira deixa o estado do Maranhão para fixar residência em Fortaleza, Ceará, por conta de ter sido contemplado com uma bolsa da SUDENE para fazer o curso pré-vestibular na Universidade Federal do Ceará (os candidatos do Maranhão selecionados faziam o curso nessa instituição). Tendo sido aprovado no vestibular para o curso de Matemática, assegurou essa bolsa até a conclusão de sua graduação. Assim, a SUDENE, com sua política de concessão de bolsas - uma ação emergencial para tentar amenizar a carência de profissionais habilitados na região Nordeste nas áreas de Ciências: Matemática, Química, Biologia e Física, assim como Engenharia, Agronomia e Geologia – é

um elemento fundamental na base do primeiro projeto de formação de professores de Matemática, em nível superior, no Maranhão.

Percebi sua surpresa ao tomar conhecimento de que os profissionais que deram início às atividades do curso de Matemática na Universidade Federal vieram do estado vizinho, o Ceará, com formação superior obtida lá. Penso que tal circunstância revela a situação periférica em que o Maranhão se encontrava, no final da década de 1960, em relação ao Ceará, no que tange à educação superior, em particular na área de Matemática: a atual Universidade Federal do Ceará - àquela época Universidade do Ceará - tem seu curso de Matemática (Bacharelado) instituído em 1962 e, já em 1965, a pós-graduação em nível de Mestrado, em Matemática, tornando-se assim, *lugar de referência* para aqueles que pretendiam investir seus estudos nessa área²⁴⁹. Em que pese a amizade entre o reitor, Cônego Ribamar Carvalho, e o professor Gualter Gonçalves, como revelam as falas de Renato Patrício, Eufrásia e Siqueira, acredito que o fato de o Ceará possuir, naquele momento, uma universidade com cursos de graduação e pós-graduação voltados para a formação de profissionais na área de Matemática, também seja um elemento que se relaciona à aceitação, pelo reitor, da vinda de profissionais oriundos desses cursos para iniciar, na Universidade Federal, a organização e o desenvolvimento das atividades do curso de Matemática no Maranhão. Há um reconhecimento, por parte do reitor, do trabalho que os cearenses vinham desenvolvendo na área de Matemática, tanto é que Universidade Federal implanta seu curso de Matemática com um modelo de formação espelhado no do curso da Federal do Ceará: “nós fizemos um curso aqui inicialmente muito parecido com o do Ceará...”, conta-nos Renato Patrício.

Mas, sobre esse processo ainda temos muito a conversar; deixo a continuidade desse diálogo para depois de sua leitura das textualizações das narrativas de Jocelino Ribeiro Melo, Leila Ribeiro Veiga e Vera Lúcia Lobato Almeida, alunos da primeira turma do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal, que envio junto a esta carta.

Ficamos em contato.

²⁴⁹ Informações obtidas a partir do texto do *Projeto Pedagógico do Bacharelado em Matemática* da Universidade Federal do Ceará, de 17 de dezembro de 2004.

“A gente tem que ser exigente. Se a gente quer um ensino de qualidade, tem que exigir...”



Vera Lúcia Lobato Almeida

Nascida em 25 de outubro de 1943, em São Luís, Vera Lúcia Lobato Almeida é Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão, Bacharel e Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão e Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal Fluminense.

Foi aluna da primeira turma do curso de Matemática da Universidade Federal, período em que iniciou suas atividades como professora no ensino superior nesta instituição. Após sua aposentadoria na Universidade Federal passou a dedicar-se ao trabalho de implantação do curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Virtual do Maranhão.

A conversa com a Vera foi muito tranquila. Ela aparenta ser uma pessoa alegre, centrada e bastante organizada, com uma característica marcante: conversa sempre complementando as informações com detalhes à parte.

Vera é uma pessoa muito ocupada, mas não foi difícil falar com ela sobre nossa pesquisa. Difícil foi conseguir encontrar uma brecha em sua agenda para realizar a entrevista e, posteriormente, obter seu retorno acerca da transcrição e da textualização de sua narrativa. Foram vários emails e telefonemas depois daquele dia 19 de Janeiro de 2009, quando realizamos a entrevista...

Eu sou professora de Educação Básica e de cursos de Educação Superior. Minha formação acadêmica é Educação Superior. Fiz também o curso Normal que me deu direito a lecionar o primário. Iniciei pelo primário, mas foi por pouco tempo: lecionei uns dois anos.

Sobre minha vida escolar antes da graduação. Eu tenho uma tia, que era

professora leiga, ela tinha uma turma do tipo multiseriado: o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano do primário constituíam uma turma. Iniciei o primário com a minha tia, na turma multiseriado, em seguida fiz o quarto ano e o quinto ano do primário, no Grupo Escolar José Augusto Correia. É um estabelecimento de ensino da rede municipal,

localizado no fundo do Ginásio de Esporte Costa Rodrigues. Isso foi em 1956... A Matemática do primário foi muito deficiente, eu reconheço. Agora, melhorou no Ginásio, com o professor José Ribamar Bastos Ramos, na Escola São Vicente de Paulo²⁵⁰. Nesta eu fiz primeiro ano, segundo ano e terceiro ano do Ginásio, o quarto ano fiz no Instituto de Educação, à tarde.

A Matemática melhorou demais com o Professor José Ribamar Bastos Ramos (ele foi professor da UFMA e atualmente é Presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão). O mesmo exigia muito dos alunos, mas era um excelente professor, apesar de não ser licenciado em Matemática, uma vez que é bacharel em Direito. Ele também, fez o curso da CADES²⁵¹ (ainda não tinha o curso de Graduação em Matemática). Esse curso deu direito ao mesmo para lecionar Matemática. Os professores tinham outros cursos de Educação Superior, como por exemplo, Direito, Engenharia, etc, mas para dar direito a lecionar uma determinada disciplina, eles faziam CADES nos meses de janeiro e fevereiro. Eram professores de Matemática do Curso da CADES: o saudoso Prof. Ezelberto²⁵² (esposo da professora Rosa Mochel) e o Professor Areas Guimarães (que foi do Departamento de Matemática. Lecionava Estatística). Ambos eram engenheiros civis. E também a saudosa Luzenir Matta Roma. Eles já faleceram, mas eram os que conduziam a CADES em Matemática no Maranhão. Durante o curso recebíamos aulas de conteúdos de Matemática e também, ministrávamos aulas, por meio de pontos sorteados. No final do curso fazíamos também, prova dos conteúdos. Quando concluíamos o curso recebíamos um registro, dando direito a lecionar Matemática, a nível ginásial. Eu fiz o curso da CADES. Eu, professor Jocelino, professor Luís Ory e outros. Fizemos CADES porque já lecionávamos Matemática no curso ginásial. Eu lecionava no Ginásio Municipal Sá Vale, localizado no bairro do Anil e também no Ginásio Marechal Castelo Branco, que era do

estado, funciona ao lado do Colégio Batista. Então era assim: anualmente, nos meses de janeiro e fevereiro. As inscrições eram realizadas na Seccional. A Seccional do Maranhão era o órgão que oferecia o curso da CADES que depois foi denominada Delegacia do MEC. As inspetoras da Seccional naquela época eram Dona Haydê Chaves, Dona Inês Gonçalves (esta era a Inspetora chefe) e outras...

Nessa época, ainda não existia o curso de graduação de licenciatura em Matemática e nem a Universidade Federal do Maranhão. Existiam as Faculdades Isoladas como: a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, todas eram de âmbito federal; tinha o Curso de Serviço Social, que pertencia a Universidade Católica. Esta também congregava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que possuía os cursos de graduação de Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Geografia. O ensino da Matemática não era assim muito bom, mas tinham bons professores oriundos da CADES; eles eram muitos esforçados, tinham certa metodologia que agradavam que supria, então deixava alguma coisa para os alunos, exigiam demais dos mesmos.

Olha, os livros de Matemática eu lembro que no ginásio tinham como autores Algarcy Munhoz Maeder, Ari Quintela, Osvaldo Sangiorgi e outros. Isso já é no início da década de 1960. Não tinha nada sobre Matemática Moderna, nem da teoria dos conjuntos; tinham livros de Álgebra, de Geometria, de Aritmética. Falavam dos números reais, mas não dava ênfase à teoria dos conjuntos. Isso aí (a Matemática Moderna) foi na década de 1970, não é? Aqui no Maranhão, houve um Curso de Teoria dos Conjuntos, oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, o professor veio e ministrou. Depois veio Professor Gualter que implantou o curso de Matemática (licenciatura e bacharelado), mas antes ministrou o Curso de Teoria dos Conjuntos, para os futuros alunos do curso de Matemática, foi dado esse curso, já no final de 1960 para início de 1970.

Sobre a minha graduação. Eu fiz Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências

²⁵⁰ Escola da rede particular de ensino de São Luís desde 1941.

²⁵¹ Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

²⁵² José Ezelberto Martins

e Letras, que tinha como Diretor o Professor José Maria Ramos Martins, ex-reitor da Universidade Federal do Maranhão e professor da antiga Faculdade de Direito. No ano de 1968 coleí grau em Pedagogia, no ano seguinte fiz o Curso Preparatório de Matemática. Ingressei no curso de Matemática, em 1969, como graduada, não me submeti ao vestibular. Ao vestibular eu só me submeti quando fiz Pedagogia (que funcionava no prédio da Reitoria localizado na Praça Gonçalves Dias). Fui da primeira turma do curso de Matemática.

O curso de Matemática era bacharelado e licenciatura. Nós fizemos primeiro o curso de bacharel em Matemática e, depois fizemos a complementação pedagógica, que nos concedeu o título de Licenciado em Matemática. No início houve muitas dificuldades. Primeiro que nós não tínhamos um local determinado para funcionamento do curso, este funcionou em vários locais, lá mesmo onde hoje é a Reitoria, o Palácio Cristo Rei, funcionou a princípio. Depois funcionou no prédio do ILA (Instituto de Letras e Artes), localizado ao lado da Igreja dos Remédios, na Praça Gonçalves Dias, em seguida foi no prédio do Colégio Marista, depois nós fomos para o *campus* Universitário, onde hoje funciona o Núcleo de Processamento de Dados da Universidade... A biblioteca não satisfazia a clientela, havia poucos títulos assim como volumes. Olha, tinha o Thomas e o Granville, livros de Cálculo Diferencial e Integral; o Adilson Gonçalves e o Jacy Monteiro, autores de Álgebra; o Serge Lang autor de Álgebra Linear, mas não tinha muitos livros para pesquisa. Serge Lang era o nosso livro texto.

Nós estudamos muito, com aqueles livros, nós jantávamos no restaurante universitário (ali onde era o Instituto de Letras e Artes-ILA, ao lado da Igreja dos Remédios), quando nós saíamos, vinte e duas horas, o nosso colega Ory tinha uma chefia no SENAI, nós íamos pro SENAI estudar até uma hora, duas horas da manhã e em seguida o mesmo, que tinha uma Kombi, ia nos deixar em casa. Isso a gente agradece muito ao Ory: ele levava de casa em casa os colegas que estavam estudando

Dos professores, o primeiro que chegou a São Luís foi o saudoso Professor Gualter (ele era do Rio de Janeiro, mas estava

no Ceará), que fez a implantação do curso, depois veio o Professor Patrício com a Professora Eufrásia (ele era do campo específico de Cálculo Diferencial e Integral e ela era do campo de Álgebra). Professor Gualter, professora Eufrásia e professor Renato Patrício eram formados em Matemática. Depois chegou o Professor Siqueira com o título de mestre em Matemática, pela Universidade Federal do Ceará. Mas tinha também aqui o professor Ezelberto, o professor Areas (este ministrava aulas de Estatística nos cursos de: Economia, Serviço Social e Pedagogia). O professor Orlando Bandeira de Melo, que era engenheiro civil, ministrava aulas de Matemática no curso de Pedagogia, mas o conteúdo não era conjunto, eram mais assuntos do ensino médio, tais como: progressão aritmética, progressão geométrica, análise combinatória, equações exponenciais, logaritmo... Então foi assim: primeiro veio o professor Gualter que implantou o curso, e como não havia professores graduados em Matemática, ele retornou ao Ceará, pesquisou e trouxe mais dois professores, que eram da confiança dele, para ajudá-lo; mais tarde chegou o Professor José Ribamar Rodrigues Siqueira, que é maranhense e estava realizando mestrado na Universidade Federal do Ceará... Suponho que o professor Gualter conversou com o reitor de então, o saudoso Cônego José Ribamar Carvalho, e como a Universidade não tinha o curso de Matemática, o Cônego se interessou demais e começou a dar apoio para a implantação do curso. Antes foi ministrado o curso de Teoria dos Conjuntos, uma reciclagem.

Urgia pressa na implantação do curso de graduação de Licenciatura em Matemática, porque a CADES não estava mais satisfazendo e quase todos os estados já possuíam o curso de Graduação de Licenciatura em Matemática. Houve a necessidade de se implantar mesmo o curso na Universidade Federal do Maranhão visando a melhoria do ensino de Matemática, tanto no primeiro grau, quanto no segundo grau. Até hoje ainda encontramos deficiência de professores no ensino médio.

O Departamento não tinha uma estrutura montada. Nem prédio tinha. Houve a criação (do curso) e foi se dando uma estrutura, com o decorrer do tempo. O saudoso

professor Gualter foi o primeiro chefe. Professor Siqueira também foi chefe. Assim que foi criado o Departamento era vinculado ao Instituto de Ciências Naturais (doutor Bacelar Portela era o Diretor) que funcionava do lado da Igreja dos Remédios no prédio do ILA.

Se nessa época era Fundação Universidade ou Universidade Federal? O pessoal ora considera Fundação, ora Universidade Federal. Federal porque houve a junção das Faculdades Federais com a Universidade Católica, dessa união foi constituída a Universidade Federal do Estado do Maranhão; das três, como eu disse no início, Farmácia, Odontologia e Direito com os cursos da Universidade Católica, que era Medicina, Serviço Social, o Curso de Pedagogia, Curso de Letras, Curso de História, Curso de Geografia. A Universidade Católica era particular com uma mensalidade simbólica, havia Bolsas para ajudar os alunos carentes... Mas Graças a Deus hoje nós temos a nossa Universidade Federal do Estado do Maranhão, bem como as co-irmãs. Com a criação da Universidade Federal melhorou muito o desenvolvimento do estado do Maranhão. Melhorou muito também com a UEMA... Professor Othon²⁵³ sempre afirma que a Universidade Virtual do Estado do Maranhão-UNIVIMA surgiu do nada, porque a Universidade Federal foi à união das Faculdades Federais com a Universidade Católica. A UEMA tinha as Escolas Superiores²⁵⁴. O CEFET-MA já tinha muitos cursos de educação profissional da Escola Técnica, mas a nossa (a UNIVIMA) ele diz que surgiu do nada. Mas eu acho que o CEFET-MA, a UFMA, a UEMA têm contribuído muito para o desenvolvimento do Estado aumentando o Índice de Desenvolvimento Humano- IDH, assim como o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Meu curso de Matemática foi bom, eu gostei porque adquirei muitos conteúdos de

Matemática, assim como melhorei minha prática pedagógica. Nós lutamos pela qualidade de ensino do primeiro e segundo graus, uma vez que fui professora do Liceu Maranhense, da Televisão Educativa-TVE, do Ginásio Marechal Castelo Branco. O curso foi muito bom para a sociedade maranhense.

Olha, eu não tenho assim lembrança do número de alunos da primeira turma que concluíram o curso, só sei dizer que a professora Luzenir Matta Roma (que foi nossa professora), ela concluiu junto conosco, a professora Leila, o professor Ory, o professor Jocelino, o professor Dario²⁵⁵, eu, professor Antonio Araújo, professora Andiene... Foram mais ou menos uns dez. Quantos entraram? Bem, o primeiro vestibular que houve, foi para a grande área de Ciências Exatas: Matemática, Física e Química, não sei mais o número de vagas, o primeiro ano era básico (o primeiro, o segundo e o terceiro períodos eram únicos, básico). Eu não fiz vestibular, bem como professor Antonio Gaspar (o proprietário do laboratório Gaspar) que fazia o curso de Química; Professor Antonio Benedito (que é do Departamento de Farmácia da UFMA) que fazia o curso de Física...

Eu comecei no magistério trabalhando no Ginásio (foi o meu primeiro contrato). Existe toda uma história: Dona Hildenê Meneses, que foi minha professora de Educação Física, na Escola Normal, era secretária de educação do Município de São Luís na época do prefeito Cafeteira²⁵⁶. Como eu já tinha certo conhecimento de Matemática, queria ser professora dessa disciplina e estava concluindo o curso de pedagogia, agendei uma audiência com a citada professora para pleitear uma vaga do Município a fim de lecionar Matemática. Naquela época existiam duas escolas municipais que ofereciam o Ginásio: o Luís Viana e o Sá Vale. Ela ficou muito contente com o meu pleito e me indicou para lecionar no Sá Vale. Mas antes eu lecionei o primário no Curso de Aplicação, colégio do Estado, que era vinculado ao Instituto de Educação por causa do estágio curricular das professoras normalistas. Também fui

²⁵³ Othon de Carvalho Bastos foi reitor da UFMA (1996-2003), atualmente é reitor da UNIVIMA

²⁵⁴ Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia, Faculdade de Caxias, Escola de Medicina Veterinária de São Luís e Faculdade de Educação de Imperatriz.

²⁵⁵ Francisco Dario Abreu de Araújo

²⁵⁶ Eptácio Cafeteira Afonso Pereira entre 1965 e 1969 exerceu o mandato de prefeito de São Luís nomeado que foi pelo então governador do Maranhão José Sarney.

professora do Curso Primário no Grupo Escolar Matos Carvalho. Além do Sá Vale fui professora do Ginásio Castelo Branco bem como no CEMA²⁵⁷. No CEMA fiz um seletivo para ser Orientadora de Aprendizagem, em seguida fui professora de TV. A TVE²⁵⁸ oferecia educação a distância, porque tinha o momento presencial com os orientadores de aprendizagem e o momento de ministrar as aulas por meio da televisão. Isso na década de 1970. Era governador do Maranhão o senador José Sarney, o Secretário de Educação era o professor José Maria Cabral Marques e o professor Raimundo Lobato era o presidente da TVE. Eles que implantaram a televisão educativa aqui no Maranhão por meio do circuito fechado, depois o circuito foi aberto. Houve um processo seletivo para os professores, coordenado pelo Prof. Macedo²⁵⁹. Quando eu era Professora do CEMA, já era aluna do curso de Matemática... Do Ginásio Castelo Branco (colégio pertencente à rede estadual) eu fui transferida para o Liceu Maranhense (que era o segundo grau). Comecei no ensino superior na década de 1970, foi na época do Cônego José Ribamar Carvalho.

Por que eu quis ser professora? Devido à necessidade, porque era pobre. Tinha que fazer um curso de nível médio que, ao concluí-lo, ingressasse imediatamente no mercado de trabalho e, este Curso foi o Curso Normal. Na Escola Normal tinha as renomadas professoras Maria Helena Rocha, Sofia, Liana (esta era professora de Matemática) bem como a professora Raimunda Santos. Foi muito bom nós termos feito o curso Normal. Naquela época, um curso forte, um curso sério que dava bagagem pedagógica para a gente atuar no primário (que corresponde ao ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, antes era o primário, com duração de cinco anos). Quem não tinha condições financeiras fazia o curso Normal porque depois do curso Normal podia ministrar aulas no primário, foi isso que nos levou a fazer o curso Normal. Assim que eu

concluí o curso Normal fiz imediatamente o vestibular para o Curso de Pedagogia.

Houve uma época em que a disciplina Matemática era oferecida para todos os cursos da Fundação Universidade do Maranhão e não tinha professor suficiente para ministrar a disciplina; como eu tinha o curso de Pedagogia, fui contratada pelo Departamento de Matemática para ministrar a disciplina nos cursos de: Pedagogia, Serviço Social, Direito, etc. Fui contratada ainda como aluna do curso de Matemática: eu era aluna e professora. Eu acho que cursava o quarto período de Matemática, mas como eu tinha o curso de Pedagogia e este tinha Matemática na matriz curricular, deu-me o direito de lecionar lá. Professor Siqueira era o chefe do Departamento de Matemática. Ele solicitou ao Cônego Ribamar Carvalho, que era o então Reitor, e fui contratada como Professora Auxiliar, sujeita ao primeiro concurso que houvesse. Eu dava aula, mas era para o básico. Ao primeiro período de todos os cursos da Universidade Federal do Maranhão era oferecida a disciplina Matemática (por determinação de uma Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa), como não tinha professores para ministrá-la, eu fui contratada como docente provisória... Eu não me recordo o número da Resolução, mas foi baixada.

Nem todos os alunos da primeira turma do curso de Matemática foram contratados em seguida para serem professores da universidade, por exemplo, o professor Dario, ele não foi, era do SENAI e depois foi professor da Escola Técnica, hoje CEFET-MA, mas quase todos foram contratados pela UFMA: Professora Leila, Professor Jocelino, Professora Andiene, eu, Professor Sued, professor Antônio. Uma ressalva. Professor Sued não foi logo para o Departamento de Matemática, ele era do Departamento de Educação, depois foi transferido para a Matemática...

Fiz concurso da UFMA em 1981. Eu concluí o curso em 1972, mas em 1979 fui para o Rio de Janeiro realizar mestrado lá na Universidade Federal Fluminense, em Matemática Aplicada (conclui em 1983, com a defesa da monografia). Saí para o mestrado como professora contratada, eu era professora colaboradora, mas sujeita a submeter-me ao

²⁵⁷ Centro Educacional do Maranhão.

²⁵⁸ Televisão Educativa do Maranhão. Apresento nota sobre a mesma na entrevista do professor José Eduardo Gonçalves.

²⁵⁹ José Manuel de Macedo Costa

primeiro concurso que houvesse na área de Matemática. Meu ingresso para o quadro efetivo da UFMA foi através de concurso. Entretanto os professores que implantaram e implementaram o curso não se submeteram ao concurso, são os fundadores do curso. O ingresso na carreira do magistério na universidade não era feito por concurso. O concurso começou a ser realizado a partir de 1981 para todos os professores que eram "professores-colaboradores". A Universidade tinha catedráticos, mas não foi por meio de concurso. Eles foram os pioneiros, eles foram fundadores dos cursos. Os fundadores dos cursos não se submeteram ao concurso, mas se reciclavam, elaborando monografias para serem titulares ou livres docentes.

No ensino médio eu não fiz concurso porque estava amparada pela Constituição Federal de 1988, que me deu o direito de ser efetivada sem o concurso. Todos os professores que entraram até 1988 no Estado, não se submeteram ao concurso. Então concurso no estado do Maranhão demorou, só acontece depois de 1988, a partir da Constituição. Os professores que não tinham a formação superior, mas tinham o curso da CADES e que eram professores do Estado foram efetivados. Eu tenho vários colegas que não fizeram o curso de graduação de licenciatura em Matemática, como por exemplo, professor Tavares²⁶⁰, professor Bibiano²⁶¹... Foram amparados pelos registros da CADES e conseqüentemente efetivados pelo Estado.

Houve um período que o estado colocou seus professores para fazerem uma complementação que eles chamavam de Esquema I e Esquema II. Eu não fiz Esquema I, nem Esquema II. Poucos colegas meus que ensinavam Matemática sem ter feito o curso de Licenciatura fizeram. Não se animaram muito em fazer esses Esquemas, devido os anos de serviço e os direitos adquiridos com suas efetivações. Já tinham uma metodologia que satisfazia e tinham experiência na área pedagógica devido aos anos de serviço.

Eu me aposentei da UFMA em dezembro de 1996. A Leila se aposentou antes de mim, e o Jocelino também... Você me

pergunta por que essa aposentadoria tão cedo. Foi por causa do Plano Collor, depois veio Fernando Henrique Cardoso, nós ficamos com receio porque havia projeto para professor da Educação Superior não se aposentar mais com vinte e cinco anos e, como nós já tínhamos esse tempo de serviço começamos a solicitar aposentaria. A Universidade Federal poderia usufruir mais do nosso mestrado, nós poderíamos ter feito doutorado, mas nós não fizemos por conta desses planos. Depois da aposentadoria voltei primeiro para a UFMA (como professora substituta), depois saí e fui para o CEFET-MA (dei umas aulas no CEFET-MA)... Depois fui para a Universidade Virtual do Estado do Maranhão - UNIVIMA, onde até hoje estou lutando para implantar o curso de graduação de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Já implantei na modalidade presencial no ano passado, em setembro de 2008...

A metodologia era fraca na época da minha graduação, porque o pessoal da Matemática gosta mais só do conteúdo da Matemática não se preocupa com o planejamento pedagógico, com o ensino-aprendizagem (que é muito importante), com a Metodologia. Os nossos alunos não dão valor à parte pedagógica. Então, hoje na UNIVIMA a ordem é a seguinte: o planejamento pedagógico acima de tudo e, esse planejamento pedagógico não é para ser feito às pressas. Um planejamento pedagógico tem que ser bem pensado, a gente tem que ter em vista a aprendizagem do aluno, ensinar o aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser. Lá nós temos dado muita ênfase mesmo a esse planejamento pedagógico, a metodologia da matemática, a leitura como produção textual, fazer com que o aluno produza o seu próprio texto na Matemática.

Para a Educação Matemática hoje no estado do Maranhão ainda falta muito. Tem poucas pessoas interessadas na Educação Matemática e com a formação de Educação Matemática. Sempre que eu falo em Educação Matemática eu cito quais são os professores que já têm o curso de mestrado em Educação Matemática, o Mauro²⁶² lá na UEMA, não sei se tem outro, mas eu conheço só o Mauro. Aqui no CEFET-MA nós temos você que além

²⁶⁰ José Carlos Tavares

²⁶¹ Antonio Bibiano

²⁶² Mauro Barbosa Guterres

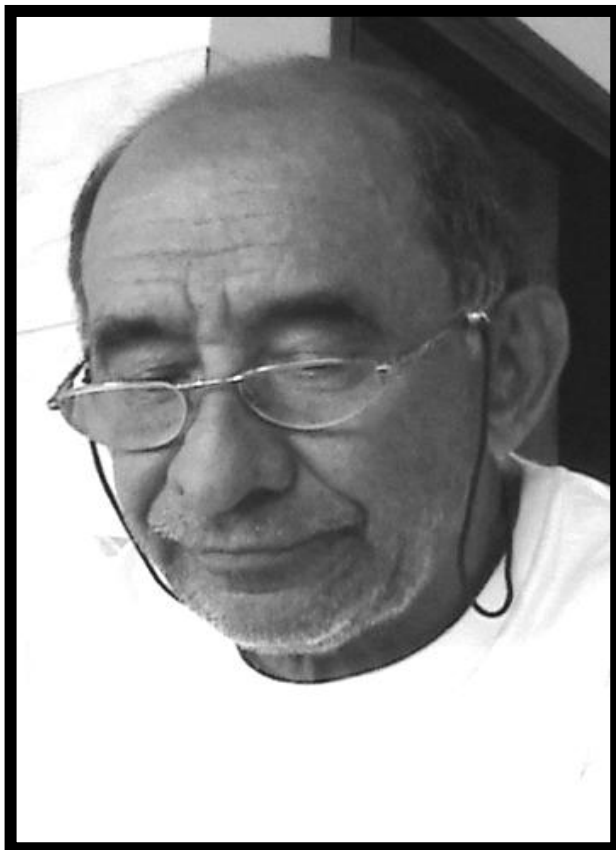
de ser mestre é doutoranda. Na Universidade Federal do Maranhão nós temos o professor Domicio²⁶³. Falta implantarmos a Sociedade Brasileira de Educação Matemática aqui no Maranhão, quando nós criarmos a Sociedade de Educação Matemática achamos que vai melhorar, principalmente com a Educação a Distância. Não conhecemos nenhuma Universidade que tenha o Curso de Graduação em Educação Matemática, talvez mais tarde criem.

Se ainda tenho alguma lembrança que eu queira registrar? Não só isso. Estamos aqui para colaborar com a Educação do Maranhão. Às vezes o pessoal diz que a gente é exigente, mas a gente tem que ser exigente, se a gente quer um ensino de qualidade, tem que exigir. Exigir dos professores, contratar os melhores professores. O projeto pedagógico do curso que é muito importante, eles têm que levar em consideração o projeto pedagógico, a biblioteca também é um desafio para a gente. Agora tem até a biblioteca virtual...

Mas eu quero agradecer a você, que você tenha sucesso no seu Curso de Doutorado e que esta entrevista contribua para a sua tese que está sendo elaborada. Obrigada! Não sei se contribui, mas...

²⁶³ Domicio Maciel

“Eu não teimo nem com gente, imagina com computador...”



Jocelino Ribeiro Melo

Sou professor, iniciei na Escola Técnica²⁶⁴, em 1957, onde fiz o ginásio e o

²⁶⁴ O Presidente da República Nilo Procópio Peçanha (1909-1910), em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino primário e gratuito nas capitais de dezenove Estados da República. Em São Luís, a Escola de Aprendizes e Artífices do Maranhão foi criada em 10 de janeiro de 1910 com o objetivo de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. Com as mudanças estabelecidas, pela Constituição de 1937, para o Ensino Industrial, essa Escola passou a responder pelo nome de “Liceu Industrial de São Luís”. Com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto- Lei nº 4.037, de 30 de janeiro de 1942), que criou as bases para a organização de “um

O ludovicense Jocelino Ribeiro Melo, nasceu em 17 de agosto de 1942. É bacharel e licenciado em Matemática, pela Universidade Federal do Maranhão, e Mestre em Matemática, com concentração em Álgebra, pela Universidade Federal do Ceará. Foi aluno da primeira turma do curso de Matemática da Universidade Federal, instituição na qual iniciou, no Departamento de Matemática, suas atividades como professor de ensino superior. Atualmente ensina no Centro Universitário do Maranhão.

Jocelino é alegre e espontâneo. Em tom de brincadeira tem sempre uma resposta pronta às perguntas que ele considera fora do comum.

Desde o nosso primeiro contato mostrou-se interessado em colaborar conosco. Por conta de seus horários de trabalho solicitou que a entrevista fosse realizada na casa da professora Leila Ribeiro Veiga, o que ocorreu em 13 de Janeiro de 2009.

curso técnico. Era chamada Escola Técnica de São Luís, depois, passou para Escola Técnica Federal do Maranhão. Depois, CEFET-MA²⁶⁵, e hoje é Instituto.

sistema de ensino profissional para a indústria”, foram criadas as Escolas Técnicas Federais, e o Liceu Industrial de São Luís ser a Escola Técnica Federal de São Luís (criada pelo Decreto Lei nº 4.127/42), que mais tarde, através da Portaria nº 239, de 03 de setembro de 1965, passou a responder pelo nome de Escola Técnica Federal do Maranhão. Disponível em <www.ifma.edu.br>. Acesso em 11/08/2009.

²⁶⁵ De acordo com Moraes (2006), os Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFET’s foram criados no final da década de 1970, quando há a sinalização de um

Eu sempre fui mau aluno. Nunca gostei de estudar, mas eu passei a gostar de Matemática no que hoje chamam de 7ª série. Fui fazer concurso para sargento, passei, mas fui reprovado no exame médico (depois eu não quis mais) então, fiz o curso técnico. Meus professores na época do 2º grau eram: o professor Francisco Solano de Oliveira Rodrigues, professor Ezelberto Martins (ensinavam Matemática, Geometria e Desenho para a gente). Desenho: Agesislau de Carvalho e o professor Urbano de Araújo Franco. Durante a minha vida escolar, os livros didáticos, não havia assim, uma referência, a gente estudava em qualquer livro, geralmente nas bibliotecas. Às vezes o professor dizia: “olha, tem um livro bom, assim, assim... Você vai e compra. Se puder. Se não puder vá para a biblioteca...”. E, a gente estudava. Na época tinha o Ari Quintela, o Osvaldo Sangiorgi, o Tales Melo de Carvalho. Depois surgiu o Jairo Bezerra (que era um volume único). A biblioteca que falo era da própria escola. A Escola Técnica tinha bastante livro, tinha até uns antigos: o Sinésio de Farias, que segundo alguns, quem quisesse criar raiva de Matemática era só começar a estudar por ele, porque ele não fazia nenhum exercício. As simples racionalizações feitas por ele eram todas assim: raiz oitava de tanto. Tanto. Para você racionalizar. Então, tinha que usar polinômios e tal... Era bem complicado ele, mas tinha tudo de Álgebra que você procurava. O Tales Melo de Carvalho também era muito bom livro. O Darci Leal de Meneses também era um livro, no estilo do Sinésio de Farias. Então, a gente se virava com esses livros por lá.

movimento de modernização da Educação Tecnológica, com vistas à formação profissional mais ampla e polivalente, para atender as exigências do modelo de produção vigente. A Lei nº 6.344/76 implantou como projeto-piloto o Centro Tecnológico da Bahia- CENTEC, para ministrar somente cursos superiores de tecnologia. Mais tarde a Lei nº 6.545/78 cria mais três CEFET's: Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Somente em 1989, por meio do Decreto nº 7.863, de 31 de novembro de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão- CEFET-MA, este que, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passou a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, doravante tratado como Instituto Federal do Maranhão, com sede em São Luís.

Quando eu terminei o terceiro ano eu não sabia o que eu ia fazer. Eu não queria fazer Engenharia, porque eu achava que para fazer Engenharia eu ia ter que trabalhar no interior (era só onde tinha campo na época). Então, eu fiquei aqui sem fazer nada, quer dizer, no intervalo em que eu terminei o terceiro ano e o início do ano seguinte, foi quando o professor Ronald ²⁶⁶ me chamou, e, me convidou para ensinar Matemática lá na Escola Técnica (trabalhei na Escola Técnica de 1964 até 1994). Era contrato temporário, ia renovando a cada ano. E, aí, ele me indicou para fazer o curso da CADES para ver a parte didática (havia uma parte didática e outra de conteúdo). Era o que todo mundo fazia. Havia um professor, que era o Ezelberto Martins, que dava aula de conteúdo matemático e, a Luzenir Matta Roma, que dava a parte didática. Todo mundo que queria ensinar Matemática, (não tinha faculdade na época) fazia o curso da CADES: Dona Magnólia²⁶⁷, Vera, Jotacy²⁶⁸. Depois, eu, o Luís Ory, Tavares²⁶⁹, Alfredo²⁷⁰, Antonio Araújo, todos fizemos CADES. Wilson²⁷¹, Cecy²⁷², Eliete Belo, Celso Rabelo e, assim, vários outros. Esses cursos aconteciam todo ano no período do verão (janeiro e fevereiro). Eram dois meses de curso, geralmente era realizado ali no Colégio Santa Teresa²⁷³. Era através da Seccional. Aí, depois do terceiro ano que eu fiz CADES, fiz um Exame de Suficiência, o que me valeu um registro de professor no MEC... Esse exame era somente para quem fez o curso CADES. Depois que a gente fazia três anos de CADES, fazia um concurso, aliás, uma prova. Era para ver se o registro ficava em definitivo, porque até então, era temporário (você tinha que fazer todo ano...). O professor Areas Guimarães também fez esse curso da CADES, porque ele dava aula de Matemática, mas ele era formado em Engenharia. Ele não podia lecionar, na

²⁶⁶ Ronald da Silva Carvalho

²⁶⁷ Magnólia de Melo Moura

²⁶⁸ Jotacy Oliveira

²⁶⁹ José Carlos Tavares

²⁷⁰ Luís Alfredo Bananinha

²⁷¹ José Wilson Carvalho

²⁷² Cecy Motta da Silva

²⁷³ Escola da rede particular de ensino pertencente à Congregação de Santa Dorotéia. Iniciou suas atividades em São Luís em 1894, através do Asilo de Recolhimento de Santa Teresa.

época tinha essa exigência. Com esse exame, você podia ensinar em qualquer escola do Ensino Médio, às vezes eles limitavam: *fulano de tal pode ensinar o primeiro ou o segundo*, porque era dependendo da prova do Exame de Suficiência que ele havia feito. Tinha uma prova específica para cada grau.

Nessa época não havia assim, uma formação Matemática. É tanto que, quando alguns se destacavam, assim, eles eram logo convidados para lecionar em algum lugar. Isso aconteceu com várias pessoas aqui no Maranhão, porque não havia uma formação matemática... A formação matemática começou mesmo quando o Gualter chegou aqui e fundou o curso. Antes não. Quando tinha um professor ali formado, era porque tinha vindo de fora. No Liceu tinha um que era formado, que veio do Ceará também. Na Escola Técnica teve um que trabalhou uns dois anos, mas voltou para o Rio Grande do Sul (ele era de lá). Não quis ficar aqui no Maranhão. Mas, quem dava aula mais eram engenheiros, também formados fora, porque aqui não tinha curso de Engenharia...

Em 1969, foi quando chegou Matemática no Maranhão, comecei a estudar Matemática na Faculdade. Iniciei o curso 1969 e concluí em 1972. Sou da primeira turma. Fizemos primeiro o bacharelado, depois eu fiz as cadeiras didáticas para ficar com a licenciatura. Era o seguinte: depois que você terminasse o bacharelado, era só se inscrever nas cadeiras complementares, porque as de Matemática você já tinha. Aí, você estudava Didática, Psicologia, Filosofia, Prática de Ensino...

Olha, quando o curso começou a estrutura oferecida pela Universidade não era tão boa porque basta dizer que a gente começou em um local e, depois, fomos para uns quatro. Nós passamos onde hoje é a reitoria²⁷⁴. Saímos de lá, fomos lá para o final da praça Gonçalves Dias (onde funcionava uma turma de Medicina). Depois, nós fomos lá para as salas do Colégio Marista e, de lá, nós fomos para o *campus* (onde é hoje). A

estrutura física não era muito boa. A biblioteca era meio fraca (fraquinha). A gente usava a de Filosofia que também, não tinha muita coisa de Matemática. A gente estudava só nos livros da gente mesmo... Mais tarde, é que a gente começou a conhecer uns livros de Álgebra, mas eram mais antigos. A gente tinha mais era xerox. Não tinha assim volumes e mais volumes de livros... Era bem difícil. Não é como hoje, que tem livro de cálculo (a parte de Cálculo a gente estudou no Thomas) para todo lado, vários livros de cálculo. Mas a gente se virou. Deu porque o Gualter era um cara perseverante, era um cara que não desanimava nunca. Ele colocava o pé na parede que ia funcionar e funcionava mesmo. Na época, iniciou com o Gualter Gonçalves Lopes e Raimundo Renato Patrício. Só eles dois em Matemática, o resto eram de Física e Química. Depois veio José Ribamar Rodrigues Siqueira e, também, a Maria Eufrásia Campos. E veio Tarcísio que trabalhou uns dias e, depois, foi embora, não demorou muito. Eram professores formados no Ceará (eles tinham graduação no Ceará) que vieram para cá, porque o Gualter conhecia todos eles de lá. Foi ele quem veio fundar o curso de Matemática aqui. Durante o ano de 1968, ele deu um embasamento de como ele queria. E, aí, ele já conhecia a Eufrásia, o Renato, o Siqueira e trouxe-os para cá para ajudá-lo com outras disciplinas. O Siqueira é maranhense, mas fez a graduação no Ceará, quando ele retornou, ele já tinha iniciado o mestrado lá. Depois, voltou para terminar.

Eu não lembro como funcionava a legislação naquela época. Eu sei que a gente, às vezes até discutia com Gualter, porque a gente queria que ele dissesse quais as cadeiras, em quais períodos que a gente ia atuar, quais as disciplinas que ia atuar... Ele dizia que a gente ia formando a partir... É tanto que a gente fez: Álgebra I, Álgebra II, Álgebra III, Álgebra IV, porque ele também tomou uma iniciativa, ele achou que se ele fosse dar disciplina demais, em um só período, poderia ficar muita gente reprovada e acabar o curso. Resolveu fazer pouca coisa de cada vez e por isso, ficou: Álgebra I, Álgebra II, Álgebra III, Álgebra IV, que na verdade era só Álgebra I e Álgebra II (que era Álgebra Abstrata e depois vinha a Álgebra Linear). Ele resolveu desdobrar a

²⁷⁴ A sede Reitoria da Universidade Federal do Maranhão está no Palácio Cristo Rei (um marco da arquitetura colonial de São Luís, construído em 1877), na Praça Gonçalves Dias.

Álgebra, que eram duas, em quatro, para facilitar um pouco.

Eu comecei a trabalhar no ensino superior, assim que terminei o curso de Matemática: terminei em 1972, e em 1973 comecei a lecionar. Mas, na verdade a gente já atuava como monitor. O monitor não era só para tirar dúvidas, a gente dava aula mesmo, porque na época, faltava muito professor na UFMA (que era Fundação Universidade ainda). Então, eu, Luzenir, Leila, Vera, Andiene, Sued, Durval²⁷⁵, todos nós lecionávamos, assim: uma turma de Filosofia, uma de História... A turma que tinha Matemática, a gente ia, e dava Matemática lá pra eles. A gente mesmo que dava aula, porque não dava para ser só monitor... O curso dava esse preparo para a gente e como a gente já tinha uma experiência... Quem não era professora normalista, pelo menos, já tinha experiência. Eu e Sued já tínhamos experiência de sala de aula, porque já vínhamos atuando: eu atuava na Escola Técnica e Sued no Liceu²⁷⁶. A Luzenir já era professora de Prática de Ensino. A Vera também já ensinava, porque já tinha um curso de Pedagogia. O Antonio Araújo também tinha feito CADES. E, assim, a gente ia ajudando isso aí...

Na UFMA comecei a trabalhar em 1968, no Colégio Universitário²⁷⁷, e fui até 1995. No Colégio Universitário eu entrei a convite do Gualter. Ele me convidou para

²⁷⁵ Durval Evangelista Rocha

²⁷⁶ O Liceu Maranhense primeiro colégio público de ensino secundário do estado do Maranhão. Criado através da Lei nº 17, de 24 de julho de 1838, pelo presidente da Província do Maranhão Vicente Thomaz de Figueiredo Carvalho. Nasce como uma “escola de elite em terra de analfabetos”. Ver mais sobre essa instituição em (RIBEIRO, 2006).

²⁷⁷ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão- COLUN. Criado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão- FUM, através da Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, com os objetivos de contribuir na preparação de candidatos aos cursos de habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, ministrar aos alunos da série do 2º grau o ensino diversificado nas áreas de humanísticas, saúde e tecnologia, e orientá-los em sua ação profissional. Com a reforma do regimento interno da FUM, em 1972, o COLUN passou a oferecer o ensino regular para as três séries do 2º grau e se tornou, ainda, campo de estágio para experimentação e aplicação do Curso de Pedagogia da UFMA. Disponível em www.ufma.br. Acesso em 18/04/2009.

ensinar, porque ele queria fundar o Colégio Universitário, ele precisava de alguém de confiança. Então, ele me chamou. Chamou Luzenir, mas ela disse que não podia porque era muito atarefada. Então ele me chamou. Eu disse que tinha a Escola Técnica, mas ele conversou, conversou... Terminei aceitando. Quando eu terminei a Faculdade, comecei lecionar no curso superior. No início, era contrato. Nós só fizemos o concurso em 1981 ou 1982, uma coisa assim. Nós éramos como se fosse professor substituto hoje. A gente trabalhava com contrato, assim: a gente dava as aulas. O Gualter teve uma iniciativa que eu louvo: seguiu as disciplinas, para que quando os alunos do curso terminassem, tivessem chance de lecionar. Quer dizer, ele não saiu chamando gente de fora cada vez mais, porque senão, quando terminasse a primeira turma de Matemática, não havia vaga para ninguém... Então, ele resolveu ministrar as disciplinas, até quando a gente terminou. E aí, ele e, também, o Siqueira, chamaram os alunos para dar aula. Foi fazendo isso com as outras turmas, foi ele quem tomou essa iniciativa.

Essa realidade de ingressar na carreira do magistério sem concurso era uma realidade do Maranhão naquela época. É tanto que o próprio Gualter não era concursado. A Eufrásia não era concursada. O Renato Patrício também não era concursado. E, entraram, assim, para fundar o curso, pode-se dizer. E, aí, ficaram. No Ensino Médio o ingresso também se dava assim. Era mais por informação: tinha um fulano de tal ali que gostava de Matemática, e aí o sujeito chamava. Às vezes dava uma aula lá e ficava por isso mesmo.

Hoje sou aposentado da UFMA e do CEFET-MA, mas ainda atuo como professor no UNICEUMA, onde eu trabalho com as disciplinas de Cálculo, Álgebra e Geometria Analítica. No curso de Matemática da UFMA ensinei todas as disciplinas. Não! Parece que tem umas que eu não ensinei: Geometria Descritiva e Cálculo Numérico. Eu chegava e dizia: “olha tira Cálculo Numérico e Geometria Descritiva. O resto pode me dar qualquer uma...”. Quando eu estudei, diga-se de passagem, o Gualter passou um trabalho. Eu fiz e, depois, ele mandou tirar xerox e distribuiu para todo mundo. Porque achou que o meu trabalho tinha sido o melhor, mas se me

perguntar ao menos o que era, eu, hoje, não sei mais dizer. Era sobre Geometria Descritiva. Eu tinha um conhecimento de Geometria no Espaço, então eu apliquei a parte de geometria no espaço justificando cada passagem. O Gualter achou interessante e distribuiu para os outros. E Cálculo Numérico é porque eu tenho trauma mesmo. Cálculo Numérico é um troço chato. Era muita conta para fazer, não tinha computador, mas se tivesse, para mim, eu acho que ainda piorava. Porque eu não gosto de computador também, eu não tenho paciência para sentar. Eu fui digitar uma nota, quando eu ainda estava na Faculdade São Luís, e, aí, quando eu acessei apareceu: *a página não pode ser exibida...* Aí, eu já ia me levantando, quando a secretária perguntou: “O que foi professor?”. Eu disse: “diz que a página não pode ser exibida”. Ela disse: “Não professor. O senhor fica insistindo, que aí, depois, às vezes ela...”. Eu disse: “minha filha, eu não teimo nem com gente, imagina com computador...”. E fui embora. Eu não tenho paciência com computador. Eu fui fazer seis meses, para aprender pelo menos como é que ligava. No dia em que o cara descobriu que eu era professor de Matemática, se danou para me dar dez. E, aí, pronto. Ele descobriu que eu era professor de Matemática, porque ele passou umas contas lá e eu respondi. Aí, disseram: “mas, também, é professor de Matemática ...”. Tudo meu era dez. Aí, eu não fui mais no outro semestre. Fiz seis meses e me esqueci de tudo de novo. Porque, eu não pratiquei. Tudo que eu quero eu peço para o meu filho. Ele gosta. Ele faz. Como ele deve morrer muito depois de mim, enquanto eu estiver vivo, vou pedindo para ele fazer... (pelo menos é isso que a gente espera: que os filhos morram depois da gente...).

Eu acho que a criação do curso de Matemática foi muito benéfica para a educação no Maranhão, porque a gente dava aula de Matemática, mas a gente não tinha fonte para pesquisa, para ver demonstrações de algumas coisas, e, foi quando a gente tomou conhecimento disso. A gente aqui era muito trancada e pensava que era só aquilo. Foi preciso que viesse mesmo alguém de fora para informar a gente das outras coisas que havia, inclusive, eles incentivavam para a gente ir para outros estados, para ver como é que

funcionava. A referência que a gente tinha mesmo era o Ceará (era o Ceará que a gente tinha como informação). Ainda vieram alguns professores, no período de férias, para dar alguns cursos e isso estimulou muito a gente. O Afonso²⁷⁸, o Thompson²⁷⁹ e Geovan Tavares dos Santos vieram dar curso... Vieram lá da Universidade Federal do Ceará pra cá. Mas, a gente não tinha noção assim, de como era a coisa, porque a informação era bem pouca.

Hoje, eu acho que a Educação Matemática no Maranhão está muito melhor. Eu acho que tem muitas mais pessoas com graduação, trabalhando sério. Apesar do que eu estou vendo, atualmente, nesse concurso aí que o governo está fazendo (que está nivelando por baixo): está abrindo um concurso aí, na SEDUC²⁸⁰, ao invés de fazer concurso público para quem já é graduado, não. Está pegando acadêmico de todo jeito aí. E pagando o mesmo preço: tanto faz quem tem doutorado, quem tem mestrado, como quem não tem nada, quem ainda não terminou, recebe do mesmo tanto. Tem até um artigo no jornal, hoje, falando a respeito disso: um cara do Sindicato explicando essa coisa. Por isso, eles estão entrando com um mandato de segurança para tirar... Mas, eu vejo, aí, o seguinte: falta pouco, é só ajustar para que abra concurso público. Eu não sei por que o governo continua com esse negócio de contratar assim, desse jeito. Eu não sei se é por questão de economia, ou não... Mas, o certo seria abrir concurso público. Se está precisando abre concurso público e faz... Mas, sabes com é política, não é? Política é assim mesmo, enquanto política proceder dessa maneira aí... Na época em que João Castelo²⁸¹ foi governador, ele contratou gente de qualquer curso para dar aula de Matemática: pegou economista, pegou gente que era de Ciências Contábeis... E, aí, o resultado, quando chega lá a pessoa diz: “eu não posso dar isso, porque eu não sei, nunca vi”. E não quer ver. Aí, fica só naquela: não vai pra frente, nem resolve nada. Então, eu acho que, se os governos resolvessem fazer os concursos públicos, ia

²⁷⁸ José Afonso

²⁷⁹ Raimundo Thompson Gonçalves

²⁸⁰ Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

²⁸¹ João Castelo Ribeiro Gonçalves foi eleito para governar o estado do Maranhão de março de 1979 a maio de 1982. Atualmente, é prefeito da cidade de São Luís.

poder resolver, não totalmente, mas ficaria melhor do que contratar assim: ao tom de caixa. Porque é só prova de título, não tem prova específica... Isso não resolve, mas, fazer o que?

Mas, é isso. Hoje eu vejo os livros... Eu tenho uma coisa boa em mim: eu compro muito livro. Vejo um livro de Cálculo eu compro. Vejo um livro de Álgebra eu compro. Mesmo que eu não esteja lecionando a disciplina. Aí, eu olho, vejo muita coisa de aplicação no computador. Aí, às vezes eu digo: “olha isso. Aqui tem uma aplicação muito boa nisso e nisso”. Aí, eu falo para os alunos, porque eu dou aula no curso de Computação e digo: “você que são do ramo, acessem que vocês irão encontrar uma aplicação muito boa para isso”. Mas, eu mesmo, não tenho coragem de sentar na frente do computador para ver isso não... Essa é uma forma que encontro de não deixá-los sem informação, porque às vezes eles perguntam. Quando estudei Matemática, a gente estudava porque tinha que estudar mesmo, sem a preocupação de saber onde eu vou aplicar isso... Eu, às vezes, até me zango quando o aluno pergunta: “professor, onde é que eu vou aplicar isso aí na minha vida?”. Uma vez eu respondi: “em primeiro lugar, eu preciso saber o que tu vais fazer na tua vida. Porque se tu não fores fazer nada, isso aí não vai servir”. Aí, ele disse: “porque eu quero saber isso aí. Onde eu vou aplicar isso aí?”. Eu respondi: “vem cá, tu sabes qual é o objetivo do teu curso?”. Ele ficou calado e disse: “eu não sei”. Eu disse: “então procura saber isso e, depois, tu me perguntas essa outra parte”. Primeiro lugar, ele vai fazer um curso de Sistema de Informação porque ele pensa que vai pra lá brincar no computador, ficar no computador o tempo todo. Ele não acha que vai ter Matemática, que vai ter Lógica na frente dele. Aí, resultado: quando vem alguma coisa dessas disciplinas, ele se dá mal porque ele não quer. Ele quer é mexer no computador... Mas eu tenho encontrado alunos interessantes no CEUMA. Por exemplo, eu tenho um aluno, que às vezes eu pergunto: “porque a gente faz isso e no computador aparece isso?”. Ele responde e, às vezes, ele diz: “professor, tem um site que dá isso. E a gente faz essas questões...”. É um aluno inteligente, mas que não sabe fazer prova

porque ele tem uma mania de querer fazer as contas mentais. Aí, ele erra. Como lá agora, é teste de múltipla escolha, ele termina errando a questão. É o melhor aluno e tirou seis na primeira prova seis na segunda, e ainda foi para a final. Quase que fica reprovado... É o melhor aluno da turma, o que mais entende, mas tem isso... Às vezes esse excesso de confiança... Eu costumo dizer para eles o seguinte: às vezes um sujeito, que não é tão bom, mas que tem perseverança e tem atenção, se sai melhor numa prova do que um outro que é muito inteligente mas é meio desguiado... Tem um lá que, o que ele não entende, ele pergunta. Ele tirou dez na primeira, dez na segunda, por quê? Porque ele é todo metódico. Todas as aulas minhas ele tem. Se ele falta uma aula, ele vai tira a xerox de alguém. Se ele não entendeu, ele vai lá onde eu estou para perguntar. Quer dizer, ele não só tira xerox, ele tira a xerox e vai estudar aquilo, para ver se entende. Se ele não entendeu, ele me pergunta. Então, ele, para mim, era melhor aluno do que o outro. Não estou dizendo que o outro não era mais inteligente que ele... Eu acho que aluno tem que ser estudioso, por isso é que eu digo: no nosso curso, o melhor aluno que tinha, para mim, era Luzenir Matta Roma, porque ela estudava o tempo todo, ela varava a noite estudando. Se de manhã ela estivesse se preparando para ir à Faculdade (ela ensinava na Faculdade), e aparecesse alguém para estudar, ela era capaz de faltar à aula e ficar estudando. Mas, ela estudava demais... Outro, também, muito estudioso era o Sued... Sued, Luzenir, duas pessoas muito estudiosas... O Gualter era muito exigente. O Renato sempre foi muito exigente. Eram exigentes mesmo.

O trabalho deles era com giz e quadro negro mesmo. Mandava brasa lá mesmo. Era tudo com demonstração, prove isso, prove aquilo... Foi o que habituou a gente a provar as coisas e não só usar o resultado sem saber de onde vinha, o porquê daquilo. Tinha prova toda semana. As provas eram fora das aulas. Sábado à tarde a gente fazia as provas, quando terminava, aí, a gente podia ir à praia tomar uma cerveja. Segunda-feira eles entregavam as notas. Eles eram muitos rigorosos. Todos eles.

Meu curso, bacharelado, apesar dos pesares, eu gostei muito, porque para a época era aquilo mesmo, não podia ser diferente...

Eram duas turmas de trinta e cinco (se não me engano), muita gente já graduada, mas depois... Só treze terminaram o curso de bacharelado. Um número razoável... O Gaspar²⁸² fazia. O Antonio Benedito²⁸³ fazia. Um fazia para Química e o outro fazia para Física. Eles eram professores na Química. O Dario²⁸⁴ ia fazer Física, depois resolveu fazer Matemática. Durante o básico eram juntos: Matemática, Física e Química. Só depois é que deslocou, mas, as turmas eram ali todas juntas. Tinha o professor Orlando²⁸⁵. Tinha o Braço de Judas²⁸⁶, o Antonio Gaspar, tinha o Nina²⁸⁷. Tinha aquele de estatística (como era o nome dele?). Seu Rufino²⁸⁸. Esses, uns já eram formados em Estatística e outros em Farmácia, davam aula de Química. Não era só no curso de Matemática que tinha essas coisas. Lá no curso de Farmácia também tinha esse negócio... Por conta da carência de professores... Como não tinha curso de Química, o farmacêutico era o que mais sabia Química, então, esses davam aula de Química. Professor José Maria do Amaral era farmacêutico e era professor de Química (do curso de Química). O Nina era também farmacêutico... Antes do curso de Matemática funcionar, quem é que dava aula nesses outros cursos que precisavam de Matemática quem dava aula era o professor Orlando Antonio Bandeira de Melo, ele dava aula de Matemática no curso de Pedagogia, ele era formado em Engenharia. O professor Luís Areas Guimarães também dava. Ele já dava aula no curso de Economia, depois, foi incorporado o curso de Matemática, mas ele dava mais era Estatística.

Esse número grande de alunos na primeira turma é por conta do contexto: não havia curso, quando surgiu todo mundo foi. A maioria dos que já lecionavam foram fazer Matemática. No segundo período, na turma só estava a metade... Foi reduzindo, foi gente caindo fora porque, também, não estavam acostumados com aquela rigurosidade de Matemática. Eu me lembro que uma vez

Gaspar disse assim: “matemático pensa que a gente é burro. Porque que eu tenho que provar que qualquer número multiplicado por zero dá zero, se eu sei que dá zero? Eles pensam que a gente é burro. Claro que eu sei que, cinco vezes zero é zero. Porque que eu tenho que provar **a** multiplicado por zero é zero, se **a** for um número real qualquer?”. É porque, normalmente, naquela época ninguém usava a estrutura dos números, os axiomas... (achavam que não tinha necessidade para isso). E o Gualter era rigoroso. Ele fazia demonstração de porque menos **a** multiplicado por menos **b** é igual a **ab** usando só estrutura dos números reais, só os axiomas... Aí, até então, a gente vinha com aquela cantiga: menos, menos dá mais; mais menos dá menos.... E hoje, até hoje, eu vejo aluno que ainda não entendeu isso: tem menos três, menos, menos quatro ele bota mais sete. Porque menos com menos dá mais, isso é o que ele diz. Aí, ele pega uma regra, que é uma regra da multiplicação e aplica na adição, e troca tudo...

Para mim, o professor Gualter foi uma pessoa chave para o curso de Matemática. No começo ele fazia tudo: era secretário, professor... Renato ajudava, mas era ele que fazia tudo... Quando a gente passou para o outro prédio é que parece que tinha uma pessoa: Márcia Ramos. Ela trabalhou muito tempo no Departamento de Matemática... Eu não me lembro quando Gualter faleceu, mas está com cinco, seis anos... Eufrásia sabe isso com precisão... Mas é isso professora!

²⁸² Antonio Pinheiro Gaspar

²⁸³ Antonio Benedito Oliveira

²⁸⁴ Francisco Dario Abreu de Araújo

²⁸⁵ José Orlando Bandeira de Mello

²⁸⁶ Antonio Benedito Oliveira

²⁸⁷ José Ribamar Nina Rodrigues

²⁸⁸ José Rufino de Sousa

“Viu? A gente puxando, a gente lembra das coisas.”



Leila Ribeiro Veiga

Sempre estudei em São Luís, em escola pública. O primeiro, segundo, terceiro e quarto ano no Grupo Escolar Padre Antonio Vieira. Com seis anos, a minha mãe me colocou para estudar com uma professora particular, lá perto de casa (porque a gente não fazia jardim de infância naquela época) para aprender o alfabeto, aprender a ler e escrever. Com essa professora, eu não falava muito, porque tinha um parente dela, que ia sempre

Leila Ribeiro Veiga é uma ludovicense nascida em 28 de dezembro de 1947. À primeira vista, por conta de sua feição séria, aparenta ser muito introvertida, mas à medida em que a conversa flui Leila mostra-se acessível e amável.

Foi aluna da primeira turma do curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão, e logo após ter concluído a Licenciatura e o Bacharelado em Matemática iniciou suas atividades no magistério superior como professora do Departamento de Matemática desta instituição. Pela Universidade Federal do Ceará obteve o título de Mestre em Matemática na área de Geometria Diferencial.

Atualmente é aposentada da Universidade Federal e professora concursada do Departamento de Matemática do Instituto Federal do Maranhão.

Foi por meio dela que consegui o contato com os colaboradores de nossa pesquisa que participaram do processo de implantação do curso de Matemática da Universidade Federal.

A entrevista com Leila foi realizada no Instituto Federal de Educação do Maranhão, em 15 de Fevereiro de 2009.

para ficar perto de mim, para escutar eu ler e eu não gostava. Eu era muito birrenta, então, não falava, mas aprendi a ler e a escrever. Nos Colégios tinha o primeiro ano adiantado, para quem sabia ler e, o atrasado, para quem não sabia ler. Como eu já sabia ler, fui matriculada no primeiro ano adiantado, mas quando cheguei lá, no primeiro ano adiantado, olhei para a cara da professora, era uma velha e, a do primeiro ano atrasado, era uma pessoa mais

nova, aí, comecei a chorar e disse: “eu não quero ficar nessa turma”. Todo dia eu chorava, até que me passaram para o primeiro ano atrasado, e então eu fiz o primeiro ano atrasado (que era com a professora nova). De lá, passei para o segundo ano. Fiz o segundo, o terceiro ano... Eu era uma das melhores alunas do terceiro ano, minha professora Dona Nizete, sempre comentava no colégio que eu era uma excelente aluna. Aí, eu fui para o quarto ano, a professora Dona Violeta (ela já morreu), não sei por que, não fui com a cara dela, eu achava que ela não gostava de mim. Eu me lembro que um dia ela passou uma conta de dividir que era assim, por exemplo, oito dividido por três mil duzentos e trinta e quatro. Passou essa conta para a gente fazer em casa. Eu fui para casa e não fiz. Quem tinha professor particular, apareceu com a conta feita. Ela chamou para fazer no quadro, todas as meninas que estavam com as contas feitas, mas ninguém acertou. Chamou todas as outras, ao redor de mim, e não me chamou. Ninguém acertou. Aí, por último, ela disse assim: “vai lá Leila”, como quem diz: “vai lá que tu não sabes mesmo”. Eu não tinha feito em casa, mas eu fui e fiz a conta todinha, e acertei. Aí, as meninas olharam meu caderno e disseram: “professora, ela não fez no caderno”, mas aí, ela disse: “ela fez certo no quadro”. Quer dizer, ela não tinha me chamado no quadro porque achava que eu não sabia fazer. Eu não tinha feito mesmo em casa, achando que era difícil, mas enquanto as outras erravam, eu fui raciocinando e fiz no quadro, desde aí, comecei a achar que tinha facilidade para Matemática. E um dia eu a escutei dizendo para a professora do terceiro ano: “eu não sei como tu dissestes que essa menina era a melhor aluna do terceiro ano e, aqui ela não sabe nada”. Desde esse dia, que eu escutei ela dizendo isso, não estudei mais nada, não respondi mais nada do que ela me perguntava, aí, eu fiquei reprovada. Eu sabia, mas não respondia. Aí, fiz novamente o quarto ano com outra professora. Para mim foi fácil, porque eu já sabia tudo mesmo... Fiz o quinto ano primário, fiz o exame de admissão para cursar o ginásio, que eram as outras quatro séries. Lembro-me que a gente fazia prova de Matemática, de Português e uma redação. E mais uma prova oral de Matemática, me lembro que a questão que eu fiz, era uma

expressão tipo *carroção*, lembra o que é carroção? Não? É uma fração onde o numerador é uma expressão com frações e o denominador é outra expressão com frações. Era uma coisa enorme, e eu fiz tudo certinho, enchi o quadro todo. Quer dizer, sem estudar, eu fazia as coisas de Matemática. Se era Matemática, eu fazia. Agora, as outras nem tanto. Aí, eu fiz essa prova para cursar o ginásio que foram quatro anos. Depois, fiz mais três anos de curso Normal para formação de professora primária na Escola Normal do Estado²⁸⁹.

A Escola Normal era preparação de professora primária, para dar aula até a 5ª série primária, era para quem queria ser professora mesmo. Era um curso de três anos, equivalente ao curso científico. Só tinha duas cadeiras de Matemática e, era a parte de Aritmética que a gente via (era só Aritmética). Essa parte aí eu tirei de moleza porque eu nem estudava e só tirava dez... Minhas colegas diziam assim: “como é que tu tiras dez? A gente não consegue tirar dez”. Eu dizia: “olha, eu nem estudei...”. Eu lembro bem, que eu dizia isso: “eu nem sabia que tinha prova”. Então, eu tinha facilidade na parte de Aritmética, era só raciocínio, eu tinha facilidade. A Escola Normal era só para formar professoras primárias, mas eu não trabalhei como professora primária, eu só trabalhei no Jardim de Infância. Assim que terminei o curso Normal fui trabalhar no Estado, como professora de Jardim de Infância na escola Ada Carvalho, que era associada ao Padre Antonio Vieira, escola do Estado, no bairro do Anil (eu dava aula brincando com as crianças do Jardim de Infância).

Quando terminei o curso Normal queria fazer vestibular, mas não sabia para que. Dentre os cursos que tinha aqui, eu não escolhi nenhum, mas queria fazer vestibular. Pensei em fazer Farmácia, mas não fiz vestibular logo assim que terminei. No outro ano, chegou a São Luís o professor Gualter para dar um curso preparatório de vestibular, para o curso de

²⁸⁹O Maranhão foi a última Província a ter uma Escola Normal. Somente 55 anos após a criação da primeira Escola Normal no Brasil, a de Niterói (em 1835) é que através do Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890 (Art. 7º) foi criada a Escola Normal do Maranhão (MOTTA, 2003, p. 17).

Matemática. Eu disse: é esse que eu vou fazer. Sempre gostei de Matemática, tinha muita facilidade, me lembro que, no quarto ano primário, fazia tudo que a professora mandava, mesmo quando não estudava, então decidi: é esse curso que vou fazer. Só que eu era professora normalista, não tinha visto nada da matéria do científico, então teria muitas dificuldades, mas me matriculei, no meio de uma porção de professores, de gente que já dava aulas. Só tinha eu que não sabia nada, mas me meti e, comecei a estudar. Luzenir Matta Roma me ajudou muito, quando eu não sabia, era com ela que eu tirava minhas dúvidas... Pegava os livros estudava sozinha. Fiz vestibular, passei. Lembro-me que na prova do vestibular tinha até prova de desenho. A prova era escrita, tudo manuscrito. Fiz a prova de desenho toda e a parte de Ótica também. Nesse pré-vestibular era o professor Gualter que dava as aulas de Matemática e, um aluno do curso, que já era professor de Física, dava a parte de Ótica, era o professor Lobato²⁹⁰.

Olha, quando o Gualter chegou aqui, veio só. Ele deu o curso pré-vestibular, aí, depois, quando começou o curso de Matemática, ele trouxe o Renato Patrício. A Eufrásia já chegou ao segundo semestre. Então, no começo funcionou só com ele e o Renato Patrício, eles dois é que davam as aulas todas. Eu não sei se eles foram convidados ou, se eles se ofereceram para vir fazer isso aqui. A vinda do Gualter, eu não sei se ele se ofereceu ou, foi convidado para vir. Eu até acho que ele se ofereceu para vir criar o Curso de Matemática aqui. Depois do nosso curso, os professores, da Universidade Federal do Ceará, sempre vinham convidar os professores daqui para fazer mestrado lá. O Gualter mandava buscar professores em Fortaleza porque eram os colegas dele e onde ele tinha mais acesso. Nós fomos fazer o mestrado em Fortaleza porque era mais viável para a gente. A realidade do Ceará era totalmente diferente, lá já tinha Bacharelado e Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação em Matemática Pura. Já tinham vários Mestres e Doutores.

O curso começou só com o bacharelado, depois de quatro anos, quando a

gente terminou o bacharelado é que eles ofereceram as pedagógicas (mais um ano) o que dava direito à licenciatura. Então, eu tenho os dois diplomas: bacharelado e licenciatura.

Eu acho que o curso não tinha assim, grade curricular, começou com as disciplinas que ele (Gualter) achava que devia dar, não sei. Era Cálculo, Álgebra... Então, ele dava o conteúdo, sem cumprir assim, um programa, acho que ele dava o que a turma acompanhava, tanto é que a gente fez Álgebra I, Álgebra II, Álgebra III, Álgebra IV, que era Álgebra Abstrata, fez uma de Álgebra Linear e, uma de Álgebra Moderna. Fizemos Cálculo Diferencial e Integral I, II, III e IV, Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, vimos Variáveis Complexas, Equações Diferenciais, Análise Real, Topologia dos Espaços Métricos, Topologia Geral (tinha duas cadeiras de Topologia) e, não me lembro mais o que...

Em relação ao Movimento da Matemática Moderna, o Gualter deu tudo da Teoria dos Conjuntos para a gente. Ele era uma pessoa muito competente, muito rígida, acho que ele era ex-militar. Ele tinha conhecimento de tudo isso. Lembro de um livro de Álgebra Moderna que nós estudamos todinho. O Gualter inventava conteúdo para dar para a gente. O Renato ficava só na parte de Cálculo. A Eufrásia dava a parte de Geometria Analítica. O Siqueira dava a parte de Análise, Variáveis Complexas...

Em todas as cadeiras eles davam as aulas assim, de um modo que a gente tivesse uma base, não se aprofundavam tanto, mas a gente pegava uma boa base, de modo que podia pegar um livro depois e, estudar só. Difícil era encontrar livros... A gente não tinha livro e nem biblioteca. A gente estudava com as aulas deles, alguns livros assim, que às vezes, eles emprestavam para a gente e nós tirávamos cópia. Eles faziam apostilas, a gente estudava pelas apostilas. A gente dava um jeito. Livro mesmo, disponível, não tinha... A Universidade não tinha uma estrutura montada para um curso de Matemática. Os cursos que tinha eram de Filosofia, Pedagogia..., quer dizer, não precisavam de livros de Matemática. Então, Luzenir, que tinha alguns livros, (ela estudava muito) emprestava para a gente e, a gente tirava cópia para estudar.

²⁹⁰ Raimundo Medeiros Lobato

Os nossos professores davam aulas no quadro mesmo, passavam muitos exercícios, toda semana tinha uma lista de exercício de cada disciplina e, toda semana tinha prova, dia de sábado à tarde. Eles cobravam muito da gente, exigiam, até para que a gente estudasse mesmo. As listas de exercícios não eram pequenas, além das provas nos sábados... Então, a gente tinha que estudar, pelo menos eu estudava muito, os meninos diziam que eu era muito *cri-cri*, mas se eu não estudasse muito, eu não acompanhava os outros (por conta da minha formação). Eu estudava em grupo com eles, mas quando eu chegava em casa tinha que ter meus momentos sozinha, para fazer meus resumos, minhas análises, para estudar sozinha.

Fui fazer o curso de Matemática, metida no meio dos outros que já tinham alguma formação. O curso começou com, parece, sessenta alunos, divididos em duas turmas: uma à tarde e outra à noite. Então, fui fazer o curso de Matemática à noite. No começo, tive dificuldade devido à base que não tinha, mas o que era novo, eu aprendia com facilidade. O que precisava de base do científico, eu tinha dificuldade, mas procurava sempre saber como é que era. E fui fazendo o curso. Já no segundo período, a turma foi diminuindo, porque tinha muita gente que não acompanhava, foi diminuindo, diminuindo... Ficaram poucos alunos. E a gente se dividiu em dois grupos de estudo: um grupo estudava com Luzenir e o outro grupo estudava com Jocelino. Às vezes, saíamos da aula às dez horas da noite, e ainda íamos estudar na casa de Luzenir. Estudávamos sábados, domingos, feriados... A gente estudava direto, e ficamos muito unidos, um tirava dúvidas com o outro. Nossas provas eram separadas das aulas, as provas eram dias de sábado à tarde. E, tinha também, um trabalho individual que a gente fazia que eles chamavam de NTI. Então, de cada disciplina tinha esse NTI, que era uma Nota de Trabalho Individual, feito em casa e, a prova, também individual, feita em classe. A gente estudava em grupo, cada um fazia o seu e, depois o comparávamos. Nessa época, todos nós já trabalhávamos. Não tinha ninguém que não trabalhava, mesmo assim todos estudavam em grupo: sábados, domingos e feriados. Meus domingos, já eram direto na casa da Luzenir

estudando. Depois, passamos a estudar também no SENAI, onde o colega Luís Ory trabalhava, ou então, íamos para a casa dele. Sempre estudando... Às vezes, ele ia apanhar a gente, aliás, Luís Ory levava a gente para todo lado, inclusive, dez horas da noite, quando saíamos das aulas, era ele que me deixava em casa e, o resto da turma todinha também. Não tinha como não sermos unidos.

Tive dificuldades sim, por causa da minha formação de professora normalista, eu não tinha muita base. Fui muito corajosa ao fazer um curso desse com a formação que eu tinha, mas os professores Gualter e Renato Patrício, me incentivavam muito, me fazendo acreditar que eu era capaz. Eles davam a base de todo conteúdo, de modo que a gente sabia que a coisa existia, então, se pegássemos um livro, dava para acompanhar. Tanto é que, até hoje, quando dou aulas para os meus alunos, faço questão de dar o que o aluno entenda: o básico, para quando perguntarem: “o que é isso?”. Eles respondam: “Isso aqui eu já vi”, e tenham condições de abrir o livro e, estudar sozinho depois...

Em 1973, eu fui a São Paulo fazer um curso de verão, de Álgebra Linear. Quando cheguei lá, no primeiro dia de aula, me lembro era o livro do Serge Lang, o professor tinha acabado com todo o meu curso de Álgebra Linear daqui. No primeiro dia de aula, ele acabou com toda a parte de Álgebra que eu tinha visto aqui. Eu julgava que soubesse muita coisa, mas aí, no primeiro dia, ele acabou com tudo o meu conteúdo (risos). E aí, eu disse: daqui pra frente como vai ser?. Fui eu e Andiene. Aí, a gente começou a estudar. Fizemos a primeira prova, lá eu tirei quatro vírgula um, que para mim era uma nota baixíssima. Pensei: não vou conseguir. Andiene tirou uma nota mais baixa ainda. Eu disse: “Andiene, a gente não vai conseguir, mas eu não vou desistir do Curso”. Fiquei até o final. Fizemos amizade com uns alunos de Sorocaba e de Barretos, que estudavam lá e, já eram conhecidos, a gente tirava dúvidas com eles. Então, eles tiravam notas melhores, oito, nove, por isso, achava que não ia conseguir, mesmo assim, fiquei até o final. Quando chegou à última prova, fiquei nervosa e disse: não vou fazer, porque não vou pegar um certificado dizendo que não consegui. E, não

fiz a última prova, mas valeu, porque conheci a realidade lá fora, como é que era. Para mim, valeu muito esse curso. Foi o único curso que fiz lá. Em 1976, fui ao Colóquio em Poços de Caldas, onde fiz cursos e participei de palestras. Também fiz alguns cursos de verão em Fortaleza. Esses cursos de verão, quando eu fui fazer, e o Colóquio, eu já fui como professora. O primeiro que foi em São Paulo, foi no último ano do curso.

Quando eu já fazia faculdade, a Luzenir que me convidou para dar aula na Escola Pituxinha, que era o ginásio que a gente chamava antigamente (que é hoje em dia a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série do ensino fundamental). Lá, eu comecei a dar aulas de Matemática. Depois, eles implantaram, nessa escola, a TV Educativa e, eu fiquei como orientadora. Passei alguns anos, lá na Escola Pituxinha, como orientadora. Depois, dei aulas de Matemática nos Colégios Santa Teresa, Zoé Cerveira (hoje extinto), Dom Bosco, Divina Pastora²⁹¹, turmas de 6^a a 8^a séries do antigo ginásio. Nessa época eu tinha o curso Normal e já fazia faculdade, as escolas aceitavam quem já estava fazendo faculdade, então, eu já dava aula nesses colégios. Terminei em 1972, o Bacharelado e, em 1973, a gente completou a Licenciatura. Larguei o Jardim de Infância, quando me convidaram para ser monitora, lá na Faculdade. Desde o segundo período, eu fui ser monitora, já dava aulas para os colegas que não conseguiram aprovação. A gente dava aula mesmo, porque não tinha professores. Eu, Jocelino, Vera, Luzenir, Sued... A gente dava aula no curso de graduação, para as outras turmas que iam entrando, a segunda turma. A gente dava aula, mas eles orientavam a gente... Nós assumíamos as aulas todas. Eu me lembro, a cadeira, que eu dava, era Geometria Analítica. Jocelino dava Cálculo. Sued, eu não sei se era a parte de Álgebra..., não me lembro bem. A gente assumia, dava as aulas, mas eles olhavam tudo o que a gente estava fazendo e, orientavam, acompanhavam... Sempre dei aulas. Eu não me lembro, se fui monitora até o final do curso, mas sei que, no último ano no último ano, em 1973, quando comecei a parte pedagógica, já fui contratada pela Universidade para dar aulas, comecei com

Cálculo III. Me lembro bem, era a turma de Socorro... Dava aula pelo livro do Thomas, fizemos todos os exercícios correspondentes à parte de Cálculo III... Então, daí, deixei o Jardim de Infância e, fiquei só na Universidade. Nesse período, eles mandavam buscar uns professores fora, para dar cursos de nivelamento para a gente. Tivemos um curso de Álgebra Abstrata com o professor Giovan Tavares, que veio do Rio. Um curso de Álgebra Linear, parece-me que foi o Gervásio, da UFC, que deu. Fazíamos esses cursos sempre nas férias.

Naquela época (da graduação) eu era muito nova, eu não me envolvia nessas coisas (questões políticas, sociais...), tudo para mim era uma novidade... Era um momento de didatura, mas eu não me envolvia. Eu acho que eu tenho um pouquinho dessa coisa de militar porque eu gosto de tudo certinho, tudo assim, nos mínimos detalhes. Então, naquela época, me lembro que quando eu dava aula nos Colégios Santa Teresa e no Dom Bosco, sempre passava uma supervisora na porta, depois ela me dizia: “professora, a senhora está de parabéns, porque essa turma é muito peralta. Eu não sei como, a senhora conseguiu dominar essa turma”. Eu chegava, dava minha aula, ninguém dava um *piso*, porque quando o aluno começava a falar, eu me calava e, ficava olhando, então, todos eles se calavam e, eu continuava a minha aula. É por isso, que eu digo que eu tenho alguma coisa de militar e, até hoje, eu faço assim: começou a conversar, eu paro, nem peço silêncio, só paro, aí, eles se calam e, eu continuo. Eu acho assim, que eu imponho uma moral nos meus alunos.

Não sei te dizer onde eram formadas as pessoas que ministravam aula de Matemática antes da existência desse curso de Matemática no Maranhão, que eu me lembro, no Ginásio e na Escola Normal, meus professores foram Bibiano e Ceci Mota, eles tinham o curso da CADES, que o Jocelino já te explicou o que é. Eu não sei o que é. Acho que outros eram engenheiros. Déa tu estás querendo demais, eu não lembro nada das coisas para trás... Tinham os livros, mas eu não me lembro... Eu lembro, dos meus professores, como é que eram...

Eu nunca pensei ser professora aconteceu por acaso. Fui fazer Escola Normal

²⁹¹ Todos os Colégios citados pela colaboradora são escolas da rede particular de ensino em São Luís.

porque papai obrigava a gente a fazer, era ele quem dizia o que a gente devia fazer, e, as filhas dele tinham que ser professoras (somente as mais novas fizeram outros cursos). Era imposição do papai. Meu pai só tinha o segundo ano primário, mas ele lia muito e sabia tudo, discutia muito e, conversava com a gente. Ele queria que nós fôssemos professoras porque nessa época, o *status* era ser professora normalista, o científico era mais para homem. Então, a gente tinha que ser professora normalista, mas eu nunca pensei em ensinar. Quando eu estava no último ano do curso de normalista, me convidaram para dar aula, na LBA²⁹², eu fui. Era à noite, perto lá de casa. Chegando lá, tinham alunos que estavam no nível do primeiro ano, outros no nível do segundo ano, outros do terceiro ano, todos juntos, uns quinze alunos e, eu comecei a dar aulas assim. Pensar em ser professora mesmo, nunca pensei, mas é uma coisa que eu me encontrei e, que eu gosto de fazer. Tanto é que fiz outro concurso, até hoje estou aqui, e, é o que eu gosto de fazer. Ora, lá na UFMA, me convidaram muito para ser chefe do Departamento de Matemática, para ser Coordenadora do Curso de Matemática, mas eu sempre dizia: não quero, gosto é de dar aulas. Ainda, fui subchefe do Departamento uma vez, ajudava na coordenação, na chefia do departamento, mas eu não gostava da parte administrativa, nunca gostei, eu gosto é de dar aula.

Então, em 1974 e 1975 veio uns professores de Fortaleza dar uns cursos de nivelamento aqui e, convidaram a gente para fazer o mestrado lá. Em 1976, fui fazer o meu mestrado em Fortaleza (Matemática Pura), fui eu e Eufrásia (que já era professora daqui). E, também, o Siqueira, que era professor daqui e, tinha estudado em Fortaleza. Em 1978, saiu mais um professor, que foi Jocelino, também para Fortaleza. Aí, quando nós voltamos, foi Vera, Lucimar²⁹³ e Andiene fazer o mestrado (Matemática Aplicada) na Universidade Fluminense, Rio de Janeiro. Então, não fiz o meu doutorado logo emendado, meu orientador até me convidou e disse: “você tem uma parte na sua monografia, que dá para completar e ser a tese do seu doutorado. Volte ano que vem

para fazer o doutorado”, mas não fui, porque eu tinha que dar chances para os outros. O Departamento tinha uma política de qualificação. A gente tinha que deixar os outros irem. Tanto é que a gente assumia até as disciplinas dos outros, então, você vai e, eu vou aumentar minha carga horária para você puder ir. Nós deixamos todos saírem para fazer seus mestrados. Quem queria ir, ia. Nessa época, nós éramos contratados da Universidade. A gente fez concurso para a Universidade, parece que foi em 1982, quando abriu o concurso mesmo. Nessa época, já tinha alguns alunos da segunda turma, que também, já tinham sido contratados. A política de estar sempre aproveitando os melhores alunos continuava. Tinha o Gualter e o Renato que vieram primeiro, a Eufrásia, o Siqueira e o Grangeiro, que chegaram depois e, o resto eram os alunos que iam sendo formados, das turmas que iam entrando. Os melhores, eles iam sendo contratados.

Sim, nós estávamos falando de que mesmo? Ah! Do concurso da Universidade que nós fizemos em 1982. Nesse concurso tinha a área de Cálculo Vetorial e Álgebra Linear, a de Álgebra Abstrata e Variável Complexa e a de Cálculo Diferencial e Integral e Equações Diferenciais. Eu fiz em Cálculo Vetorial e Álgebra Linear. Quando fomos estudar para esse concurso, a gente se dividiu assim: quem já tinha feito mestrado, ajudava os outros a preparar os pontos, dava aulas, de modo que todos aprendessem para fazer uma boa prova e, que todos fossem aprovados. Aí, nós fizemos o concurso, graças a Deus, todos foram aprovados, uns melhores, outros..., mas deu prá todo mundo entrar. Aí, foi regularizada nossa situação na Universidade.

Eu trabalhei na UFMA até 1994, quer dizer eu entrei lá em 1973 e, em 1993, fiz vinte anos. Em 1994, fiz vinte e um anos. Aí, como já tinha tempo de colégio, tinha a parte da licença prêmio, que nunca tinha tirado, então, somando tudo, eu já tinha vinte e seis anos. Aí, tinha aquela política de aposentadoria que, se você não se aposentasse você ia entrar em outro regime. Todo mundo dizia: “*te aposenta, te aposenta...*” e, eu me achava muito nova para me aposentar, não sabia fazer outra coisa, só gostava de dar aulas. Pensei: eu não vou me aposentar. Foi quando abriu concurso de

²⁹² Legião Brasileira de Assistência

²⁹³ Lucimar Góes

Professor para o CEFET-MA, então, disse: eu vou fazer concurso para o CEFET-MA. Fiz o concurso e passei, então, disse: agora vou me aposentar. Aposentei-me e vim trabalhar no CEFET-MA, onde estou até hoje fazendo o que gosto: dar aulas.

Lá na UFMA, eu trabalhei, praticamente, quase todas as disciplinas. Eu posso te dizer que nunca dei aulas de Variáveis Complexas, foi a única disciplina que eu não trabalhei, mas os Cálculos todos, inclusive o Cálculo Numérico, Geometria Descritiva, Geometria Analítica, Cálculo Vetorial, as Álgebras todas, Equações Diferenciais. Sempre procurava variar porque tinha que aprender mais, então, eu dava aula de tudo. Nunca disse: “*eu não sei isso*”, porque tenho uma política comigo: todo mundo sabe fazer tudo, desde que queira. Então, você tem que tentar.

Olha, quando eu cheguei, aqui no CEFET-MA, foi um impacto muito grande. Eu vinha de uma família, que era a família do Departamento de Matemática da UFMA, onde a gente trabalhava juntos, a gente passeava juntos, íamos para lá de manhã, de tarde e de noite, mesmo que não tivéssemos aulas para dar, a gente ia estudar, preparar aulas, estava sempre fazendo alguma coisa. Aí, eu cheguei aqui, me senti isolada, só encontrei Déa, que já conhecia como aluna da UFMA. Achei estranho, só tinha os Cursos de Licenciatura em Mecânica, Eletricidade e, outra coisa que não me lembro, e, mais o Curso Tecnólogo em Eletrônica, não tinha o Curso de Matemática. Aí, comecei a dar aulas nessas Licenciaturas. Não sabia dar aulas para esses cursos, porque vinha do Curso de Matemática, aonde eu chegava e demonstrava todos os teoremas e, aqui era um curso Técnico. Achava que não sabia dar aula para um curso técnico, tive que aprender. Veio eu e o professor Oneudo²⁹⁴ da UFMA, fizemos concurso na mesma época. Ele também se aposentou e, veio para cá. Então, a gente discutia muito: “como é que nós vamos dar aula, sem demonstrar os teoremas?”. Mas, aí, tentamos e conseguimos. Depois, quando me espantei tinha um curso de Licenciatura em Matemática, que nem soubemos, nem nunca fomos consultados sobre a criação desse curso. Era um curso para

funcionar no interior do Estado, atendendo os professores de lá, com sede aqui. Depois, começou uma turma aqui, mas eu não participei da grade desse curso, não participei de nada, já vim participar, mais recentemente, na reforma da grade curricular do Curso. Acho que nem foram professores de Matemática que fizeram a grade curricular desse curso. Deviam ser engenheiros, pedagogos, alguém que, não sei quem foi. Os programas das disciplinas eram muito elementares. Eram dados no interior do Estado, não sei como.

Hoje, o curso de Matemática já melhorou muito, o nível dos alunos, que não é muito bom, mas sempre aparece um ou dois que dá pra levar. Com os professores novos que tem, já melhorou muito o curso. Já fez a reforma da grade curricular, incluímos todas as disciplinas que faltavam, já mudamos os programas. Hoje em dia, eu acho que o curso está bem. O curso funcionava só à noite, os alunos vinham do serviço, trabalhavam o dia todo, chegavam cansados sem coragem para estudar, então, a gente tinha muito trabalho. Atualmente está tendo turmas à tarde e à noite. Eu sempre dou aulas nas turmas dos últimos períodos, eu acho que falta muita base nos alunos, eles deveriam ser mais trabalhados nos primeiros períodos, mas vai dando para levar, a gente vai deixando alguns reprovados e, vai dando para levar. Nos concursos do Estado, os professores do CEFET-MA foram aprovados, fizeram concurso junto com os graduados da UFMA, da UEMA, e todos foram aprovados, está no mesmo nível.

Viu! A gente puxando, a gente lembra das coisas. Ah! Eu quero colocar mais uma coisa: estou sentindo falta de ti aqui, estou me sentindo sozinha. Estava numa reunião de Departamento na sexta-feira, olhei assim, ao redor de mim, era só homem, só eu de mulher...

²⁹⁴ Francisco Oneudo Marques

Décima Primeira Carta

Cara Professora Déa,

Em minha carta anterior referi-me a uma ideia que, embora possa parecer muito óbvia, julgo merecer nossa atenção. Trata-se da ideia de que a prática epistolar é, por natureza, uma prática relacional. Eu escrevo à senhora comentando o seu trabalho, e as minhas cartas só fazem sentido como elementos de um circuito em que há interlocução, no qual há uma retro-alimentação contínua. Assim, minhas cartas, que comporão, segundo espero, um conjunto que espera suas cartas como resposta, são, como nos lembra Ângela de Castro Gomes, textos pessoais, porém relacionais, “nos quais o sentido do que é escrito só pode ser apreendido em função de um „outro“ e um outro circular”²⁹⁵.

Um outro autor, Philippe Lejeune²⁹⁶, também discute um aspecto muito interessante relativo a este mesmo tema: a *propriedade* de uma carta. Diz ele que uma carta enviada pelo correio pertence a quem a escreve enquanto ela não é entregue ao destinatário, mas, a partir do momento em que é postada, ela passa a ser desse destinatário e, posteriormente, pertencerá a seus herdeiros. No entanto, moral e intelectualmente, a carta continua sendo propriedade de seu autor, e para ser publicada precisa de sua autorização (ou, depois de sua morte, da de seus herdeiros).

Por que penso sobre essa questão da propriedade de uma carta, à medida que reflito sobre seu trabalho? É, sobretudo, porque fico a considerar que, enquanto lhe escrevo, no ato dessa escrita, ao mesmo tempo em que lhe faço perguntas e teço comentários sobre seu texto, as cartas são de minha propriedade e, enquanto aguardo as respostas que a senhora me dará depois, dialogo comigo mesmo. Tanto nesse ato de espera como quando terminada a escrita e enviada a carta, evidencia-se, assim, mesmo que somente em parte, creio eu, uma característica das cartas que tem interessado não apenas a mim, principalmente nessa nossa situação, mas a muitos pesquisadores nos últimos tempos: elas são escritos autobiográficos, simultaneamente passíveis de serem estudados como objetos ou como fontes pelo historiador.

²⁹⁵ (GOMES, 2004, p. 53).

²⁹⁶ (LEJEUNE, 2008).

Contudo, não me dispus a lhe escrever hoje apenas para pensarmos juntos sobre a escrita epistolar, assunto que, depois que me dispus a essa prática, tem me parecido fascinante... Sendo a forma escolhida pela senhora para a escrita de sua tese, considero que o papel das cartas não será mero coadjuvante em seu trabalho, pois não creio que se possa separar assim tão facilmente a forma e o conteúdo de um texto. Falemos, no entanto, nessa forma, mais um pouco desse conteúdo.

Relendo as primeiras textualizações de seu trabalho e, depois da leitura das outras três narrativas enviadas, pensei sobre o nascimento da licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Maranhão. Ele me parece ter origem mais na crença de que formar pessoas na área de Matemática seria fundamental para o desenvolvimento social e econômico do nordeste, em particular do Maranhão, do que na ideia de que prover uma formação mais profunda e consistente do professorado que atuaria na educação de crianças e adolescentes (mais profunda e consistente em relação aos cursos da CADES, que era o que existia antes) seria uma ação primordial a esse mesmo desenvolvimento. Eu gostaria de conhecer a sua opinião sobre essa minha impressão.

Em uma de suas cartas a senhora comenta que outros membros de seu grupo de pesquisa, as professoras Ivete Baraldi e Rosinéte Gaertner, têm se dedicado a investigar a atuação da CADES. Os narradores de sua pesquisa também nos contam recorrentemente que, antes de existir no Maranhão uma formação universitária, os docentes que se responsabilizavam pelo ensino de Matemática tinham outros diplomas de graduação, como o de Engenharia, e uma instituição muito importante para formar esses professores era a CADES, que promovia cursos nas férias escolares, em janeiro e fevereiro. Portanto, parece-me que, em sua tese, a formação de professores de Matemática pela CADES merece um cuidado especial, um destaque.

Fui um pouco à frente na leitura das textualizações de sua pesquisa, e o depoimento da professora Leila me fez pensar sobre algumas coisas que talvez valha a pena expor-lhe.

O que me chamou a atenção, especialmente, na fala da professora Leila, foram as referências detalhadas a sua vida escolar na escola primária e o fato de ela ter cursado a Escola Normal, tendo com isso adquirido a habilitação necessária ao magistério no ensino primário. A professora Vera Lúcia, cujo depoimento eu já tinha lido, também cursou a Escola Normal e, antes de se formar em Matemática, graduou-se em Pedagogia. Comecei a prestar

mais atenção em suas narradoras, professora Déa, e vou continuar fazendo isso, pois sei que outras narrativas femininas me aguardam, não é verdade? Estou seguindo a ordem escolhida pela senhora para apresentá-las. Antes, eu havia lido a textualização da entrevista com a professora Eufrásia, e voltei hoje rapidamente a ela. A professora Eufrásia nada nos diz sobre sua vida escolar no primário, não é? Ela não cursou a Escola Normal, como as professoras Leila e Vera Lúcia. A professora Eufrásia é cearense, e fez o curso de bacharelado em Matemática. Não cursou a licenciatura, como as professoras Leila e Vera Lúcia.

Então, Professora Déa, fiquei pensando, no contexto do seu trabalho, que as trajetórias escolares de Leila e Vera Lúcia, maranhenses, e Eufrásia, cearense, estão ligadas às possibilidades das mulheres para a carreira docente no momento em que eram jovens, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. O Maranhão demorou mais a oferecer a oportunidade de alguém, homem ou mulher, se formar em Matemática, e nos cursos de licenciatura desse estado registra-se a presença de mulheres docentes que tiveram uma formação específica para lecionarem para crianças. Como será que essa formação repercutiu na constituição das licenciaturas em Matemática no Maranhão? Os professores e as professoras desses cursos vêm de forma similar a formação de professores e professoras de Matemática? A categoria “gênero” seria algo interessante para ser metodicamente investigado em sua pesquisa? O que falam as outras professoras entrevistadas? Certamente vou ler atentamente também o que elas lhe disseram.

Tenho comigo a ideia – e essa é, como sabemos, uma concepção antiga - de que a presença das mulheres faz diferença na formação dos jovens, e particularmente na dos professores e que, portanto, a discussão sobre o gênero é fundamental quando se tem em foco um tema como a formação de professores.

Assim, Professora Déa, resolvi escrever-lhe sobre esse assunto, mesmo hoje, que estou muito ocupado com outros afazeres, para não me esquecer de lhe transmitir essas impressões que apresentei a mim mesmo, mentalmente. Agora que eles chegam à senhora, pergunto se essas impressões não poderiam indicar alguns caminhos para seu trabalho.

Não sei ainda quando poderei dirigir-lhe outra carta. Por ora, penso ter discorrido suficientemente sobre o que tenho pensado a partir da leitura de seu texto, e me despeço.

Atenciosamente.

Décima Segunda Carta

Prezado Senhor,
Saudações.

Escrevo-lhe, inicialmente, para agradecer-lhe pela apresentação das impressões suscitadas pela leitura das textualizações das narrativas dos professores fundadores do curso de Matemática da Universidade Federal. Dentre as indicações de caminhos que sua última carta traz, hoje, vou me ater ao nascimento do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal. Realmente parece que esse curso tem origem mais na crença de que formar pessoas na área de Matemática seria fundamental para o desenvolvimento social e econômico do Nordeste, em particular do Maranhão, do que na ideia de que prover uma formação mais profunda e consistente do professorado que atuaria na educação de crianças e adolescentes seria uma ação primordial a esse mesmo desenvolvimento. Permita-me apresentar mais alguns elementos sobre essa particularidade, pois embora eu acredite que essa sua percepção faz todo o sentido, sendo inclusive corroborada por várias passagens das entrevistas que coletei, não entendo que essa *conclusão* seja tão óbvia, precisando, portanto, de uma justificativa mais elaborada e, conseqüentemente, mais detalhada.

A ideologia desenvolvimentista, associada à pressa de modernização, é um discurso que movimenta os organismos sócio-econômicos, políticos, culturais e educacionais não somente da sociedade maranhense da época. Embora se notem fios culturais *modernos* no Brasil já ao final do século XIX, com a criação de uma mentalidade fundada na apropriação do capital ou voltada a promover essa mentalidade, alguns autores como, por exemplo, Couto Pinto, situam o segundo Governo Vargas (1951-1954) como um momento determinante em torno da ideia de colocar o Brasil no caminho do desenvolvimento e da modernização. Apesar das dificuldades cambiais, da inflação e do agravamento das tensões sociais e políticas que o país vivia naquele momento, o Governo optou por acelerar o desenvolvimento industrial. Nesse cenário, a ciência e a formação de pessoal qualificado passaram a ser vistos como elementos fundamentais de progresso, o que impulsionou, por exemplo, a criação, em 1951,

do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira, que terminam por alterar a *„fisionomia econômica, social e cultural do país”*; repercutiram na educação: houve o aumento da demanda de educação média, provocando altas taxas de crescimento de todos os ramos desse ensino, principalmente, no ensino secundário. O Governo Federal deparou-se, então, com um problema: *a insuficiência de professores em número compatível com a expansão do ensino médio*. Diante desse quadro de escassez de professores tentou-se enfrentar o problema com uma ação emergencial: criou-se pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário, bem como difundi-lo. Cabia à CADES, dentre outras funções: promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no País ou no exterior; promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino a fim de ajustá-los aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaborar material didático para as escolas secundárias; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros; incentivar a criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos e experiências de interesse do ensino secundário; e promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros²⁹⁷.

No Governo de Café Filho (1954-1955) a realização dos Exames de Suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários nas regiões onde não houvesse professores licenciados por Faculdades de Filosofia foi regulamentada pela Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, e pela Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955. Ficou então estabelecido que, precedendo esses Exames de Suficiência, sempre que possível, seriam realizados cursos intensivos para orientação de candidatos visando à prorrogação da licença para lecionar. Os cursos intensivos, com vistas aos Exames de Suficiência, passaram a ser realizados pela CADES e ganharam bastante visibilidade nas décadas de 1950 e 1960. Para atingir as regiões mais longínquas do país, a CADES criou missões pedagógicas, definidas

²⁹⁷ (PINTO, 2008).

pela Diretoria do Ensino Secundário, com equipes volantes, treinadas para levar aos estabelecimentos de ensino secundário daquelas regiões assistência pedagógica e orientação administrativa²⁹⁸.

Como o senhor bem assinala em sua última correspondência, a presença da CADES na formação de professores de Matemática é um elemento que tem aparecido de maneira significativa no cenário de alguns estudos realizados por pesquisadores de nosso grupo. Gaertner²⁹⁹ destaca que, no município de Blumenau/Santa Catarina, com raras exceções, a maioria dos professores que atuavam nas escolas do município não possuía habilitação; poucos eram formados em faculdades de Filosofia ou tinham feito CADES. Em Baraldi³⁰⁰, a CADES aparece como um dos *momentos* de formação de professores na região de Bauru, que muitas vezes se caracterizam em situações *remediais*, por viabilizarem a regulamentação da prática do professor a partir de uma prática já existente. No contexto da formação de professores de Matemática no Maranhão a situação não é diferente: a CADES aparece, também, como uma ação emergencial para tentar amenizar o problema da carência de professores qualificados nessa área para atuar no ensino secundário. Até o final da década de 1960 esse estado não contava com nenhuma instituição de ensino superior que respondesse pela formação de professores na área de Matemática. Os professores que atuavam nessa área, em geral, eram profissionais formados em Faculdades Isoladas³⁰¹ ou engenheiros formados fora do estado, ou então, como nos conta Jocelino Ribeiro, alunos que se destacavam durante o curso secundário e ao concluí-lo eram convidados para trabalhar com contratos temporários, renováveis a cada ano. Isso aconteceu com próprio Jocelino: ao terminar o científico na Escola Técnica Federal do Maranhão, foi convidado pelo professor Ronald Carvalho para ensinar Matemática nessa Escola e ali, após ter recebido o registro da CADES, continuou a trabalhar como professor de Matemática durante trinta anos. A CADES tinha um modelo de formação que passava pela preparação didática e de conteúdos específicos. Então, por não terem formação na área de Matemática, esses professores participavam dos cursos intensivos oferecidos pela CADES e, após submissão e aprovação, no Exame de Suficiência recebiam um registro que os autorizava a ensinar Matemática no secundário.

²⁹⁸ (PINTO, op.cit.)

²⁹⁹ (GAERTNER, op.cit.).

³⁰⁰ (BARALDI, op.cit.).

³⁰¹ Faculdade de Direito de São Luís; Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís; Escola de Enfermagem São Francisco de Assis; Faculdade de Serviço Social do Maranhão; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís; Faculdade de Ciências Médica do Maranhão; Faculdade de Ciências Econômicas do Maranhão. Cf. em (MEIRELES, op.cit.); (FARIA; MONTENEGRO, op.cit.).

Nas falas de Jocelino e Vera Almeida percebe-se que, na época que estes fizeram o curso da CADES, no Maranhão parece que não havia necessidade de recrutar professores de outros estados para ministrar os cursos preparatórios da Campanha. Eram os professores com formação obtida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão os responsáveis pela formação pedagógica, enquanto que a parte de conteúdo específico era ministrada por engenheiros: “Eram professores do curso da CADES: o saudoso Professor Ezelberto e o Professor Areas Guimarães. Ambos engenheiros civis. E também a saudosa Luzenir Matta Roma... Eram os que conduziam a CADES em Matemática no Maranhão”, relata Vera Almeida; “Havia um professor, o Ezelberto Martins, que dava aula de conteúdo matemático, e a Luzenir Matta Roma, que dava a parte didática...”, afirma Jocelino. Percebe-se que os engenheiros responsáveis pela formação específica eram os mesmos que atuavam como professores de Matemática no ensino secundário. Suponho que o material que a CADES disponibilizava aos professores, as orientações didáticas a serem difundidas, tenha sido importante no sentido de auxiliar esses professores-engenheiros no trabalho de condução dos cursos intensivos ministrados por eles. Como reconhece Vera Almeida em sua narrativa, os professores oriundos da CADES tinham certa metodologia que “agradava”, que “supria” e que, então, “deixava alguma coisa para os alunos”. Minha suposição apóia-se em um estudo recente de Baraldi e Gaertner sobre as obras publicadas durante a existência da CADES³⁰². Esse estudo revela que durante esse período, a Campanha publicou ou apoiou a publicação de dezenas de obras, em diversas áreas do ensino. Essas obras orientavam os professores do ensino secundário nos aspectos curriculares, legais e didáticos. Especificamente na área de Matemática, o estudo aponta duas importantes orientações didáticas difundidas aos professores: a adoção da técnica do estudo dirigido e a utilização de materiais didáticos diferenciados – jogos, ábacos, teodolitos, filmes, construções de aparelhos – para promover a aprendizagem matemática.

Baraldi e Gaertner avaliam que o desenvolvimento da CADES, no período de 1953 ao início da década de 1970, permitiu que centenas de professores tivessem acesso à formação profissional para atuarem no ensino secundário. Numa época em que ocorreu um aumento significativo de estudantes no nível secundário, principalmente nas cidades do interior do Brasil, e concomitantemente ficou mais explícita a falta de professores formados em cursos superiores de graduação para atender a essa demanda, a formação oferecida pelos cursos da

³⁰² (BARALDI; GAERTNER, 2010, p.180)

CADES atendeu às necessidades das escolas secundárias espalhadas pelo país, ou seja, a qualificação dos seus professores. Parafraseando Pinto, a CADES teve uma ação extensiva e multifocal no que tange à formação do pessoal envolvido com a escola do nível secundário ao desenvolver suas ações de maneira expressiva, sobretudo no que diz respeito aos cursos promovidos e às produções bibliográficas. Apoiadas em Pinto³⁰³ e Baraldi³⁰⁴, as autoras afirmam não ser possível precisar uma data e os motivos para a extinção da CADES. Algumas hipóteses são levantadas: uma, que a CADES sofreu de „inanição“, o que se poderia esperar de uma campanha que fora criada para responder a determinadas demandas num determinado período, apenas; outra, que a expansão do ensino superior tenha colaborado com o motivo anterior e acelerado o processo de extinção. Por fim, „o golpe de misericórdia“ na CADES foi a Lei nº 5.692/71, principalmente no que diz respeito às licenciaturas plenas e curtas³⁰⁵.

Mas no Maranhão especificamente, a Campanha chega ao fim e o problema da carência de professor com formação para atuar na área de Matemática continua. A CADES já não mais atendia às necessidades emergentes da época: “urgência pressa na implantação do curso de graduação de Licenciatura em Matemática...”, ressalta Vera Almeida. Naquele momento, por conta das propostas de mudanças estruturais para a educação maranhense percebe-se a urgência como caracterizadora da formação de professores na área de Matemática em nível superior: há a expansão do ensino secundário, o estado ganha sua primeira universidade pública³⁰⁶ e, além disso, o Governo do Estado resolve criar as Escolas Superiores³⁰⁷ e, portanto, a demanda por profissionais formados na área de Matemática, em nível superior, cresce. Os termos da Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão que cria, junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Maranhão, os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia, revelam bem esse cenário. A Universidade justifica o ato de criação desses cursos respaldada em algumas considerações, dentre as quais destaca: que o desenvolvimento moderno exige

³⁰³ (PINTO, op.cit.)

³⁰⁴ (BARALDI, op.cit.)

³⁰⁵ (BARALDI; GAERTNER, op.cit. p.167)

³⁰⁶ A Universidade do Maranhão (atualmente Universidade Federal do Maranhão- UFMA) instalada no dia 27 de janeiro de 1967. Essa universidade nasceu da fusão da Universidade (Católica) do Maranhão com as duas Faculdades federais existentes- Faculdade de Direito de São Luís e a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís-, e inicia oferecendo os cursos de: Direito, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Serviço Social, Medicina, Filosofia, Pedagogia, Línguas Neolatinas, História e Geografia. Dois anos depois, houve a incorporação da Faculdade Ciências Econômicas do Maranhão a essa instituição, passando então, a oferecer o curso de Economia (MEIRELES, op.cit., p. 80)

³⁰⁷ Refiro-me às Escolas Superiores mantidas pelo Estado em São Luís: a Escola de Administração Pública do Maranhão (1966), a Escola de Engenharia do Maranhão (1967) e a Escola de Agronomia do Maranhão (1969).

profissionais de nível superior, sobretudo na área das ciências exatas e tecnológicas; que particularmente no Estado do Maranhão há carência de profissionais com tal qualificação, especialmente de professores de Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho; que essa carência dificulta o desenvolvimento, impede a formação de técnicos de nível superior o que torna impraticável a pesquisa; que a criação recente da Escola de Engenharia pelo Estado do Maranhão tornava mais urgente a necessidade de ensino e de pesquisa, nos campos da Matemática, da Física, da Química, da Biologia e do Desenho; que a Universidade do Maranhão não mantinha curso específico para o estudo e o ensino de tais matérias, com a licenciatura correspondente; que havia necessidade urgente de se prepararem docentes das referidas matérias para os cursos colegiados.

Tenha paciência, senhor. Espero estar progredindo em minhas argumentações sobre sua constatação, mas creio ser ainda necessário passear um pouco mais por este nosso cenário até podermos ter configurada, com mais clareza, uma argumentação sobre sua afirmação de que o nascimento da Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Maranhão parece ter origem mais na crença de que formar pessoas na área de Matemática seria fundamental para o desenvolvimento social e econômico do Maranhão, do que na ideia de que prover uma formação mais profunda e consistente do professorado que atuaria na educação de crianças e adolescentes seria uma ação primordial a esse mesmo desenvolvimento. Não se pode perder de vista também que, por essa época, no final da década de 1960, o estado do Maranhão vive sob a égide do discurso do *Maranhão Novo* promovido pela ascensão de José Sarney ao governo do estado: “O Maranhão de hoje é outro Maranhão... O que o povo do Maranhão quer, o que nós queremos, é progresso: queremos o Porto do Itaqui, sem gorjetas nem intermediários. Queremos o asfaltamento da São Luís-Teresina, queremos a energia de Boa Esperança, queremos as fábricas funcionando, os tratores trabalhando, queremos a felicidade para o nosso Povo e alegria para nossas crianças. Queremos, enfim, um MARANHÃO NOVO, um Maranhão mais rico, um Maranhão melhor...”³⁰⁸, dizia então o governador José Sarney. Como bem enfatiza Núbia Bonfim, na expressão „*Maranhão Novo*“ o NOVO seria uma ruptura com o VELHO, com o arcaico, com o atrasado. Do progresso despontaria o NOVO - sinônimo de riqueza, bem-estar social - como se a potencialidade nele contida fosse suficiente para sufocar o subdesenvolvimento e a miséria³⁰⁹. O fascínio pela

³⁰⁸Discurso de José Sarney ao despedir-se da Câmara dos Deputados do Maranhão para assumir o Governo do Estado a 31 de janeiro de 1966. (BONFIM, op.cit., p.36).

³⁰⁹(BONFIM, op.cit., p.36)

ideia do NOVO impunha uma „*ordem de urgência*” para o desenvolvimento de projetos em todos os setores³¹⁰ regidos pela ação governamental.

O professor José Maria Cabral Marques³¹¹ em sua narrativa apresentada no livro *Memórias de Professores: histórias da UFMA e outras histórias*, organizado por Regina Faria e Antonio Montenegro, retrata bem o panorama da precária situação da educação maranhense por essa época: “no estado do Maranhão - com cento e vinte e oito municípios - havia apenas dois Ginásios estaduais - o Liceu Maranhense e a Escola Normal - os dois na capital e funcionando no mesmo prédio”³¹². Como proposta para a solução do problema, a Secretaria de Educação do Estado idealiza alguns projetos em caráter de emergência: a implantação da *TV Educativa*³¹³, o *Projeto Bandeirante*³¹⁴ e o *Projeto João-de-Barro*³¹⁵. Alguns de nossos

³¹⁰ Para direcionar todo o seu projeto governamental – pautado no desenvolvimento e na modernização do Maranhão - José Sarney criou, em 1967 a Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA). Caberia a esse órgão, “planejar, coordenar e controlar a política do desenvolvimento econômico e social do Maranhão” (*ibidem*, op.cit.).

³¹¹ Por essa época Secretário de Educação do Estado

³¹² (FARIA; MONTENEGRO, op.cit., p.222- 3)

³¹³ O Projeto Lei nº 58/69- aprovado na Sessão Ordinária de 30 de dezembro de 1969, em regime de urgência - instituiu a Fundação Maranhense de Televisão Educativa, intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão - CEMA - com sede na capital do estado, São Luís. Os estudos sobre como implantar a televisão educativa foram iniciados em julho de 1968, e em janeiro de 1969 entra em funcionamento a TVE no Maranhão. Essa televisão passa a responder pelo ensino regular oficial das séries ginasiais, tanto na capital do estado como em alguns povoados do interior, atingindo um público de aproximadamente treze mil alunos. Funcionava inicialmente em circuito fechado, mas um ano após sua implantação passou a funcionar em circuito aberto. Para o funcionamento do CEMA foram aproveitados e adaptados galpões doados pelo Departamento de Estradas e Rodagem – DER. Conta-nos Núbia Bonfim que a proposta inicial do projeto não se reduzia ao atendimento do ciclo ginasial: o Programa teria uma grande abrangência e desenvolveria atividades nas mais diversas áreas do setor educacional; ministraria o ensino de segundo grau em cursos regulares ou de madureza, ensino primário complementar em apoio ao sistema educacional do Estado; promoveria cursos e atividades que concorressem para a formação da juventude, sobretudo, preparando para o trabalho; promoveria cursos e atividades para adultos visando à alfabetização funcional e à preparação e melhoria de mão-de-obra; treinaria pessoal docente para o emprego dos métodos de ensino adaptados aos modernos recursos técnicos, enfim, desenvolveria atividades auxiliares do ensino em apoio aos seus programas de trabalho. Na execução do projeto, algumas dessas metas foram descartadas não só pela abrangência, mas devido também à expansão e repercussão que alcançara o atendimento ao ciclo ginasial. Além disso, o Ministério da Educação não acreditava que o estado do Maranhão tivesse condições de implantar e fazer funcionar uma TV Educativa naqueles moldes, conclui a autora. Ver: (BOMENY, 1981); (BONFIM, 1985).

³¹⁴ Implantado em 1968 com o objetivo inicial de suprir a carência de ginásios em municípios maranhenses. Para Núbia Bonfim, esse Projeto apresentava-se revestido de aspectos modernizantes e a própria escolha do título era intencionada. O nome “Bandeirante” tinha a intenção de evocar as Entradas e Bandeiras do Brasil Colonial, uma vez que o significado do empreendimento deste apresentava aspectos semelhantes àquele. No caso, era também um projeto pioneiro de interiorização que iria sair da Capital para o Interior. São objetivos dos ginásios “Bandeirante”: possibilitar continuidade de estudos aos do Curso Primário; ajudar na formação de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento e dar condições para a criação e acesso a cursos superiores. Durante os três primeiros anos de existência do projeto foram instalados ao todo 78 ginásios “Bandeirantes”, atingindo matrículas de 10.326 alunos. Ver: (BONFIM, op.cit.); (KREUTZ, 1983); (FARIA; MONTENEGRO, op.cit.).

³¹⁵ O maior ponto de estrangulamento da educação maranhense residia no ensino primário, principalmente na zona rural. O Projeto João de Barro tinha como objetivo, num processo de educação integral, em nível elementar, “inserir o homem rural no processo de desenvolvimento sócio-econômico racionalizado”. Uma proposta de

entrevistados chegaram a trabalhar nesses projetos. Vera Almeida e Leila Ribeiro foram orientadoras de sala de aula no Projeto da TVE no Maranhão; Eliane Pedrosa e Marise Piedade foram alunas desse mesmo projeto; e Dalva Ferreira foi monitora no Projeto João de Barro.

O processo de implantação da TVE no Maranhão caracteriza bem esse caráter de *emergência* a que me refiro. Conta-nos Cabral Marques que o Governo do Estado, ao descobrir que em todo o Maranhão só havia dois Ginásios estaduais, passou a imaginar a televisão educativa como a *saída* para a capital do Estado. Um levantamento feito detectou que nenhum estado tinha uma experiência concreta com *a televisão educativa no sentido de televisão escolar, de televisão para resolver problemas de escolaridade*. A única televisão próxima a essa „*natureza*“, no Brasil (e naquela ocasião funcionando), era a TV Cultura de São Paulo que, porém, não se tratava especificamente de „*televisão escolar*“. Tempos depois da visita de um grupo de franceses à Secretaria de Educação do Estado - momento em que esses tomaram conhecimento das intenções e dificuldades para a implantação do projeto -, Cabral Marques recebeu um convite do Governo francês para visitar e observar as experiências daquele país nesse campo. Isso ocorreu no mês de outubro de 1968. Cabral Marques reconhece que, no estado do Maranhão, trabalhava-se com “as condições e propostas possíveis”. Não havia espaço físico para implantar a televisão educativa, nem dinheiro para construí-lo, não havia técnicos de televisão educativa, nem equipamentos. Mas acreditava-se que o projeto possibilitava a abertura de “umas cinco mil vagas” no Ginásio. O governador aprova, então, a compra de um equipamento doméstico de televisão de circuito fechado, e num espaço conseguido em convênio com o Departamento de Estradas e Rodagem do Maranhão, o projeto foi implantado, no dia 31 de janeiro de 1969, para “trinta e cinco salas, por aí”. No ano seguinte, esse número passou para “cento e quatro” salas de primeira série ginásial. “Fizemos uma experiência em circuito fechado. Depois descobrimos que era melhor assim, porque ninguém podia ver nossos erros - recebemos muita cacetada, muitas críticas - e a gente ia aprender ali mesmo, errando”, afirma Cabral Marques.

Essa urgência pela implantação de projetos também se materializa no ensino superior. Além da criação das Escolas Superiores na capital do estado, em São Luís, o Governo

educação de base que iria envolver o próprio povoado rural na solução de seus problemas. O núcleo irradiador deste processo seria a escola “João de Barro”, construída pelo próprio pessoal do povoado e dirigida por um monitor escolhido pela comunidade local e adequadamente treinado para suas novas funções. Ver um estudo detalhado sobre esse projeto em: (KREUTZ, op.cit.).

Estadual idealiza a implantação do *Projeto Centauro*³¹⁶, iniciativa que visava a formar professores em nível superior, em licenciaturas curtas nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Letras. O Projeto previa a criação da *Faculdade de Formação de Professores de 1º Grau* com o objetivo de solucionar o problema da carência de professores qualificados para o nível médio; problema agravado com funcionamento dos ginásios *Bandeirante*. Dentre as cidades maranhenses, Caxias foi a escolhida pela Secretaria de Educação do Estado para a instalação da Faculdade, sob o argumento de que, naquele momento, era a segunda cidade mais populosa; havia o reconhecimento de seu desempenho na formação cultural maranhense; possuía um número significativo de egressos de nível médio, o que justificava a presença de uma instituição de Ensino Superior; além disso, o Estado contava com o apoio financeiro da Prefeitura de Caxias. Cabral Marques nos conta que “a ideia era fazer em Caxias, para, a partir de lá, se expandir para Bacabal, Imperatriz e Pinheiro. Caxias seria um centro de irradiação”, mas isso não se concretizou. Para implantar o Projeto em Caxias, o governo do estado firmou convênio com a Universidade de São Paulo e as aulas foram ministradas pelos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa instituição de ensino. Esses professores vinham de avião de São Paulo para São Luís ou para Teresina, e deslocavam-se de caminhonete para Caxias. Suas despesas com hospedagem e alimentação eram pagas pela Prefeitura Municipal de Caxias, e para evitar a permanência desses professores por mais de um mês em Caxias, as disciplinas eram oferecidas de modo concentrado. Dessa iniciativa nasceu a Faculdade de Educação de Caxias³¹⁷, mais tarde incorporada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão³¹⁸ e, atualmente, um dos *campi* da Universidade Estadual do Maranhão³¹⁹.

Mas esse desenho não se restringe à esfera estadual. O professor Mário Martins Meireles³²⁰ nos conta que o Governo Federal criou a Universidade Federal, em outubro de 1966, *esquecendo-se* de que ela não estava prevista no orçamento da União. Relata o

³¹⁶ As informações sobre esse projeto estão baseadas em (BONFIM, op.cit.) e na narrativa do professor José Maria Cabral Marques em (FARIA; MONTENEGRO, op.cit., p. 189-320).

³¹⁷ Criada pela Lei estadual nº 2. 821, de 23 de março de 1968. Oferecia os cursos de licenciatura curta em: Pedagogia (Administração Escolar do 1º grau), Letras, Ciências e Estudos Sociais.

³¹⁸ Criada pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, no governo de Pedro Neiva de Santana (1971/1975). Compunham esse órgão as Escolas Superiores mantidas pelo Estado em São Luís: a Escola de Administração Pública do Maranhão (1966), a Escola de Engenharia do Maranhão (1967), a Escola de Agronomia do Maranhão (1969), a Escola de Medicina Veterinária (1974); a Faculdade de Educação de Caxias (1968); e a Faculdade de Educação de Imperatriz (1973). Em 1981, essa Federação foi transformada - pela Lei estadual nº 4.400, de 31 de março de 1981, em Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (MEIRELES, op.cit., p.89-91).

³¹⁹ Centro de Estudos Superiores de Caxias- UEMA *campus* Caxias.

³²⁰ Ver narrativa desse professor em: (FARIA; MONTENEGRO, op.cit., p. 409- 60).

professor: “Não existia dinheiro para nada. Para podermos começar a trabalhar, consegui - eu, nesse tempo, era diretor do Banco do Maranhão - que a diretoria do banco desse cinco contos de réis - não sei bem qual era a moeda da época³²¹ - e que Pedro Neiva, que era o reitor e também secretário de Estado de Fazenda, obtivesse do Banco do Estado do Maranhão dez contos de réis, o que perfazia a quantia de quinze contos de réis”. Ou seja, o Governo Federal “cria” oficialmente a instituição, no entanto não dá condições efetivas para o seu funcionamento. As coisas seguem a *toque de caixa*, valendo-se da boa vontade de terceiros, e cabe aos profissionais envolvidos encontrar saídas *emergenciais* para dar continuidade ao processo, chegando ao ponto de comprometer seus rendimentos financeiros. A professora Eufrásia Campos, em sua narrativa para esta nossa pesquisa, resume bem essa situação: “Os professores, ainda, muito provincianos. Quer dizer, não tinham, ainda, aquela coisa de profissionalismo. Trabalhavam muito na base do amor. Tinha muita gente na Universidade (quando a Universidade começou), nos diversos cursos, que trabalhava sem ganhar um tostão... Então, foi um grupo de professores abnegados que criaram a Universidade. Traziam sua própria biblioteca para a Universidade (para o reconhecimento dos cursos), trabalhavam por abnegação. Muita gente deu aula nos cursos, inicialmente, sem receber, por amor (amor à educação, amor ao Maranhão, amor a São Luís...), porque acreditavam...”.

Essa prática de implantar projetos sem um prévio planejamento se efetiva também quando da criação do curso de Matemática (licenciatura plena e bacharelado)³²² nessa instituição. Apesar da implantação desse curso ter se dado, praticamente, quase três anos após a fundação da Universidade Federal, as dificuldades enfrentadas devido à falta de estrutura ainda eram gritantes; as atividades do curso foram sendo desenvolvidas à base da improvisação. Não havia estrutura física para o funcionamento do curso. Criado junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o curso não tinha dependência física própria para o desenvolvimento de suas atividades, chegando ao ponto, como nos conta Renato Patrício em sua narrativa, de, às vezes, uma sala de aula ser utilizada, ao mesmo tempo, por dois professores de cursos diferentes. “Nós funcionamos em todos os cantos que você pode imaginar aqui no Maranhão: uma verdadeira odisséia”, diz Eufrásia Campos.

Além disso, a biblioteca da Universidade não dispunha de um acervo específico para a área de Matemática; a universidade era “eminentemente humanista”, lembra Ribamar

³²¹ Por essa época a moeda brasileira era o “cruzeiro” (1942- 1967). Um conto de réis equivalia a um mil cruzeiros.

³²² Primeiro curso superior na área de Matemática, instituído no estado, na cidade de São Luís.

Siqueira, e seu acervo não atendia às necessidades dos recém-chegados alunos da área das Ciências Exatas. Os materiais utilizados por esses alunos foram, então, aqueles produzidos pelos próprios professores do curso: “Tinha muita apostila de Álgebra Linear, Álgebra Abstrata, Geometria Analítica tudo escrito por nós... Quem tinha os livros éramos nós, aqueles que nós tínhamos usado... Textos em inglês. Então, não tinha outro jeito, a gente traduzia os livros e escrevia”, explica Renato Patrício. Leila Veiga, aluna da primeira turma do curso de Matemática, complementa: “A gente não tinha livro, nem biblioteca. A gente estudava com as aulas deles, alguns livros assim, que às vezes, eles emprestavam para a gente e nós tirávamos cópia. Eles faziam apostilas, a gente estudava pelas apostilas. A gente dava um jeito. Livro mesmo disponível não tinha... A Universidade não tinha uma estrutura montada para um curso de Matemática...”.

E mais, a Universidade dispunha de um reduzido quadro de docentes na área de Matemática - basicamente quatro professores: inicialmente, Gualter Gonçalves, Raimundo Renato Patrício, Maria Eufrásia Campos e, mais tarde, José de Ribamar Rodrigues Siqueira - vindos do estado do Ceará, recém-formados em Matemática pela Universidade Federal do Ceará e, como reconhece Renato Patrício, sem experiência de prática docente no ensino superior: “Eu posso dizer a você quando eu vim para cá, eu não tinha um semestre acadêmico, não tinha sido professor, não tinha ministrado aula. O Gualter era muito capaz, muito calmo, escrevia bem, mas ele também não tinha um semestre acadêmico... Você imagina como nós agíamos enquanto professor...”. Para ingressar na carreira do magistério superior nas instituições públicas, naquele momento, não havia exigência legal de formação específica para o magistério superior. Digo, não havia e ainda não há³²³.

Assim, esses professores chegam ao Maranhão a convite do então reitor Cônego Ribamar Carvalho para implantar um curso de Matemática trazendo como modelo de formação aquilo que haviam vivenciado em suas graduações. A vinda desses professores oriundos de outro estado com a responsabilidade de dar início a um projeto de formação de

³²³ Nas palavras de Cunha, „*causa espécie*“ que o grau superior no Brasil - mesmo com todo o crescimento atingido - é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério superior. O art. 66 da Lei nº 9.394/96 apenas dispõe-se que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é prevista a preparação em curso normal ou superior de pedagogia; nas quatro últimas do fundamental e na educação básica, em licenciaturas de graduação plena, enquanto que para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade (CUNHA, 2004, p. 796-7).

professores de Matemática no Maranhão é uma imagem que me remete a Galleti³²⁴, quando esta autora caracteriza seus colaboradores de pesquisa como „colonizadores“, no sentido destes terem contribuído para a formação de um projeto educacional da região trazendo novos conhecimentos, novas maneiras de ensinar de locais distantes, das „velhas regiões“, como, no caso de sua pesquisa, a capital paulista, ao mesmo tempo em que, ao se adaptarem ao „novo“, se vêem impelidos a criar.

Pela fala dos nossos “colonizadores” parece que um elemento primeiro que impulsiona cada um desses professores a aceitar o convite do reitor para atuar na Universidade do Maranhão relaciona-se à oportunidade de iniciar uma vida profissional na carreira do magistério superior; uma carreira que, naquela época, trazia um certo *status social* e, em geral, era desempenhada por aqueles advindos de classes sociais médias ou até da elite, o que, parece, não era o caso de Renato Patrício, Maria Eufrásia e Ribamar Siqueira. A narrativa de Renato Patrício realça um certo saudosismo do *valor e status social* que tinha, naquela época, um professor universitário na sociedade maranhense: “Se identificassem que você era professor da universidade - naquela época não sei quantos salários mínimos eu ganhava, eu era feliz e não sabia -, se qualquer dono de loja identificasse, queria vender a loja para você, era uma aceitação extraordinária...”. À parte a nostalgia que, em geral, tende a *valorizar mais o que já passou*, entendo que essa fala apresenta, também, sinais do *declínio* que a profissão docente no Brasil, em todos os níveis de ensino, começa a sofrer desde a instauração do regime militar (1964-1985). As reformas instituídas por esse regime no campo da educação, agregadas a outros fatores - dentre esses o econômico - leva a profissão docente à perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e, conseqüentemente, de satisfação quanto ao exercício do magistério. Antes desse regime, os professores públicos se caracterizavam como membros de “uma categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas média, e até da elite, com uma formação social composta de profissionais liberais - advogados, médicos, engenheiros, padres, etc - que constituía um cabedal cultural amalhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica”³²⁵. Com esse novo regime surge uma *nova categoria docente*. Explico: durante o regime militar percebe-se „*vínculo entre educação e o modelo autoritário de*

³²⁴ (GALLETI, op.cit.)

³²⁵ (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1162)

modernização das relações capitalistas de produção”. Nas palavras de Assis³²⁶, os militares transformaram o sistema de instrução em um centro de formação para o mercado de trabalho, principalmente para as empresas multinacionais e para as indústrias, favorecendo prioritariamente aos interesses do Estado. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública.

Duas reformas serviram de vias para o regime militar materializar a imposição de suas políticas no campo da educação: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus. A partir daí começa a emergir uma nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus. Basta lembrar que a reforma universitária, Lei nº 5.540/68, no seu artigo 30, estabelecia que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”, ou seja, dada a demanda, os profissionais recém-formados tinham emprego praticamente garantido, aumentando assim, o número de trabalhadores com nível superior no mercado de trabalho. A implementação dessa reforma modifica a estrutura do ensino superior no país; com a expansão do ensino superior, há uma proliferação de cursos isolados; a rede de ensino privado recebe apoio do Governo Federal e se expande, assumindo a hegemonia sobre os grupos confessionais, até então dominantes no setor. Em linhas gerais, ainda nas pegadas de Ferreira e Bittar, pode-se afirmar que o regime militar editou políticas e práticas no campo da educação que redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus - à custa do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Nessa paisagem, o professorado já não porta mais o mesmo perfil do passado: *numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites*. Agora, o professor passava a ser membro de uma categoria submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Começa, para

³²⁶ ASSIS, L.A.O. Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96. Disponível em www.revistas.unijorge.edu.br/praxis/praxis_04/documentos/ensaio_02.pdf. Acessado em 02/06/2011.

Ferreira e Bittar, “o processo da sua proletarização”³²⁷. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos levou à rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo assim, para o seu atendimento, *a célere formação dos educadores*, o que se deu de forma aligeirada. E assim, aos poucos, os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas foram substituindo a *pequena elite intelectualizada* das poucas escolas públicas antes existentes. Um processo de mobilidade tanto ascendente quanto descendente se configura: os professores que tinham origem nas camadas sociais *de cima* se proletarizaram, enquanto os de origem popular ascenderam a uma profissão da classe média. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado.³²⁸

Retomemos ao episódio da chegada dos professores cearenses ao Maranhão. Li em Paim e Galzerani que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Os professores, como seres humanos, constroem-se em sociedade, ou seja, em lugares sociais, tais como na família, na escola, na universidade, nos movimentos sociais, e, posteriormente, na escola, como profissionais. É uma construção permanente e acontece nas mais diversas relações sociais³²⁹. Tendo isso em vista, entendo que os professores vindos do Ceará chegam ao Maranhão trazendo em suas bagagens não uma sólida experiência com a prática docente, em particular no ensino superior, mas trazem saberes de experiências adquiridos nas mais diversas relações sociais, em particular na formação acadêmica superior, que foram determinantes para a base desse primeiro projeto de formação de professores de Matemática no Maranhão. São professores graduados em Matemática Bacharelado - alguns por opção, outros por conta das circunstâncias (como é o caso de Siqueira, que assume ter escolhido fazer Matemática por ser o curso em que tinha maiores chances de ser aprovado, o que lhe garantia a continuidade de seus estudos em Fortaleza com o apoio da bolsa da SUDENE) em uma instituição que possui um Instituto de Matemática com uma estrutura organizada para oferecer cursos de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado, em que a formação Matemática, naquele momento, é referência não só na região Nordeste, como em todo o Brasil. Tiveram a oportunidade de, durante toda a graduação, serem bolsistas de instituições

³²⁷ O termo *proletarização* é utilizado pelos autores no sentido de mostrar a condição socioeconômica a que foi submetida a “nova” categoria docente pelas políticas do regime militar.

³²⁸ Cf. em (FERRREIRA; BITTAR, op.cit., p. 1165- 6)

³²⁹ (PAIM; GALZERANI, 2008, p. 116)

como a SUDENE - no caso o Renato Patrício, Eufrásia e Ribamar Siqueira - e o CNPq - no caso o Gualter - condição que lhes impunha a responsabilidade de dedicação exclusiva ao curso, não podendo, assim, ter nenhum vínculo empregatício - exceto Renato Patrício, que não cumpria essa exigência - visto que a reprovação, mesmo que fosse apenas em uma disciplina, impedia a continuidade da bolsa. É na experiência como bolsista que, por exemplo, Ribamar Siqueira, teve a oportunidade de vivenciar um pouco da prática docente: “A direção do Instituto procurava sempre envolver os alunos nos diversos programas e como bolsista da SUDENE fui dar aula no *Curso Mirim*, que era um curso de Matemática de ensino fundamental oferecido para alunos da comunidade pelo Instituto de Matemática... Quando terminei a graduação ganhei uma bolsa da CAPES para iniciar o mestrado e outra da Universidade para trabalhar como estagiário, isto é, ajudava um professor na graduação”, relata Siqueira. Além disso, esses professores - no convívio com alunos de graduação e pós-graduação em Matemática - tiveram, durante a graduação, oportunidades de fazer cursos de férias com professores estrangeiros, no caso, franceses, ou com aqueles tidos como referência na área de Matemática no Brasil – “Então era assim, todo período de férias tinha o curso de férias e alguns doutores apareciam por lá para dar curso: doutor Pitombeira, Elon Lages Lima, o professor Djairo... A maioria ia como visitante...”, relata Eufrásia Campos. E mais, conviveram com professores com perfis aparentemente autoritários - as relações entre professores e alunos parecem caracterizadas por um tom *impositivo e hierárquico* - e metodologias rígidas, baseadas em arguições orais, muitas listas de exercícios, modelos de provas os mais diversos... “Diziam que, como matemáticos, tínhamos que saber tudo”, diz Siqueira ao lembrar-se da postura seus professores franceses. “Era para você saber o livro muitíssimo bem e a demonstração de todos os teoremas. Moça, foi um sofrimento para terminar esse curso de Matemática!...” rememora Renato Patrício. Ou seja, percebe-se que esses professores tiveram, na base de sua formação acadêmica superior, um modelo que voltava suas preocupações à formação de profissionais específicos, pesquisadores em Matemática. “Lá tínhamos aqueles professores que diziam que matemático tem que aprender é Matemática, nada de metodologia”, lembra Ribamar Siqueira.

Um estudo sobre concepções de professores de Matemática³³⁰ revela que as concepções que um professor de Matemática tem acerca da Matemática, seu ensino e sua aprendizagem podem ser vistas como um amalgamado de significados vários, produzidos

³³⁰ (FERNANDES, 2001)

durante sua formação, que, atribuídos por ele a essa ciência, são significativamente preponderantes para sua ação em sala de aula. E mais, as concepções dos professores têm origem, em grande parte, nas suas experiências prévias como alunos de Matemática e, assim sendo, as concepções e a prática de seus professores sobre a Matemática e seu ensino desempenham um papel significativo na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos futuros professores.

Volto-me a essas ideias por entender que há uma relação dessa percepção com a maneira como os professores vindos do Ceará conduziram as atividades do processo de implantação do curso de Matemática na Universidade Federal. Ao chegarem ao Maranhão, parece que esses professores tenderam a reproduzir em suas práticas docentes suas experiências prévias como alunos do curso de Matemática Bacharelado da Universidade Federal do Ceará. Digo isso por perceber que, no primeiro momento, a organização do currículo do curso de Matemática da Universidade do Maranhão está voltada para a formação de bacharéis em Matemática, modelo de formação que esses professores tinham como referência: “a gente começou o curso com bacharelado, que era a nossa formação [...] nós fizemos um curso aqui inicialmente muito parecido com o do Ceará”, reconhece Renato Patrício. E mais: há a tendência de aplicar metodologias nos mesmos moldes daquelas aplicadas por seus professores: “Como eu e o Gualter tínhamos sido de Matemática, importados com aquelas histórias do NTI³³¹ e do NPC³³² (com o que a gente tinha sofrido tanto), nós chegamos aqui e aplicamos essa coisa...”, diz Renato Patrício. Ao mesmo tempo, entendo que as condições oferecidas pela Universidade a esses professores favorecem que isso aconteça. As falas de Jocelino Ribeiro e Leila Veiga dão sinais de que a Universidade Federal inicia as atividades do curso de Matemática sem ter uma proposta de currículo definida; a estrutura curricular do curso foi se delineando aos poucos, se conformando ao modelo de formação conhecido pela equipe responsável pela implantação do curso: “Eu sei que a gente, às vezes até discutia com Gualter, porque a gente queria que ele dissesse quais as cadeiras, em quais períodos a gente ia atuar, quais as disciplinas em que ia atuar... Ele dizia que a gente ia formando...”, relata Jocelino Ribeiro; “ Eu acho que o curso não tinha assim, grade curricular, começou com as disciplinas que ele (Gualter) achava que devia dar... Ele

³³¹ Nota de Trabalho Individual

³³² Nota de Prova Coletiva

dava o conteúdo, sem cumprir assim, um programa. Acho que ele dava o que a turma acompanhava”, diz Leila Veiga.

Embora existisse, naquele momento, uma reconhecida carência de professores com formação matemática para atuar no ensino de 2º grau no Maranhão, não se percebe essa formação como preocupação primeira da Universidade Federal. Parece, em princípio, que havia mais preocupações em formar o quadro docente do Departamento de Matemática da Universidade, ficando assim a formação de professores de Matemática em segundo plano. Na prática, o currículo do curso de Licenciatura em Matemática só vem a ter um desenho depois que a primeira turma de bacharéis se forma, em 1972. “Fizemos primeiro o bacharelado, depois eu fiz as cadeiras didáticas para ficar com a licenciatura. Era o seguinte: depois que você terminasse o bacharelado, era só se inscrever nas cadeiras complementares, porque as de Matemática você já tinha. Aí, você estudava Didática, Psicologia, Filosofia, Prática de Ensino...”, afirma Jocelino Ribeiro. Ou seja, o projeto de formação de professores de Matemática da Universidade Federal, no primeiro momento, é caracterizado por uma concentração na formação matemática, seguida por uma complementação pedagógica. Esse modelo de formação não se restringe ao cenário das licenciaturas da educação superior maranhense. A título de exemplo, volto à paisagem da formação de professores de Matemática no estado de São Paulo apresentada na pesquisa de Baraldi³³³. Nessa região, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o curso „*Matemático*“ destinado à formação de professores tinha duração de três anos e compreendia basicamente as disciplinas de Geometria (analítica e projetiva), Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Cálculo Vetorial e Mecânica Racional. Os bacharéis que se formassem no curso recebiam licença para o magistério se completassem o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação, com duração de um ano.

Em Saviani vemos que esse modelo de formação é um paradigma resultante do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939³³⁴, que se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como *esquema 3 + 1*. Passou a ser adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia em que vigorava o esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Saviani destaca que os cursos de

³³³ (BARALDI, op.cit.)

³³⁴ Esse decreto dá organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil - criada pela Lei nº 452/37 -, instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior do país (SAVIANI, 2009, p. 146).

licenciatura e Pedagogia, ao serem implantados, centraram a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. Essa situação expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais - cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor³³⁵.

Voltando ao Maranhão: diante da insuficiência de um quadro docente para garantir a oferta de disciplinas na área de Matemática aos demais cursos da Universidade, e dadas as condições de carência de professores formados nessa área, mais uma vez aquilo que fora experienciado pelos professores *colonizadores* durante a formação acadêmica superior no Ceará é colocado em prática: convocam-se alunos da primeira turma do curso de Matemática para ministrar aulas em turmas de períodos iniciais. Leila Veiga esclarece como isso acontecia: “A gente dava aula mesmo, porque não tinha professores... A gente dava aula no curso de graduação, para as outras turmas que iam entrando, a segunda turma. A gente dava aula, mas eles orientavam a gente...”. A exemplo do acontecido com Leila Ribeiro Veiga, Vera Lúcia Lobato Almeida e Jocelino Ribeiro Melo, muitos desses *alunos monitores*, após a conclusão do curso, passaram a compor o Departamento de Matemática da Universidade como contratados. Mais tarde, por meio de concurso, foram efetivados no quadro docente da Universidade...

Com um quadro de professores basicamente formado de professores apenas com a graduação, o Departamento de Matemática da Universidade Federal inicia uma política de formação continuada que possibilita a qualificação do seu quadro docente. Mais uma vez a formação matemática da Universidade Federal do Ceará é referência: a *proximidade* dos professores *colonizadores* com o Departamento de Matemática da Universidade Federal do Ceará viabiliza algumas ações no sentido de trazer alguns professores dessa instituição para ministrar cursos no período das férias aos alunos do curso de Matemática, bem como a saída de alguns docentes para cursar o Mestrado em Matemática no programa de pós-graduação daquela instituição.

³³⁵ (ibidem, p. 147).

Esboçados esses elementos, creio que já há disponível uma configuração suficiente para afirmarmos que o modelo gerenciador da formação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática no Maranhão pautou-se mais pela formação de matemáticos do que, propriamente, pela crença na necessidade de formar, propriamente, e mais profunda e adequadamente, o professor que atuaria na educação de crianças e adolescentes.

Essa *conclusão* não nos vem senão com o detalhamento de vários componentes: o próprio processo de formação de professores de Matemática no país – e não só no Maranhão – sempre foi vítima de uma indistinção entre *produzir Matemática* e *ensinar Matemática* e, conseqüentemente, de uma falta de diferenciação clara entre os cursos superiores de bacharelado e licenciatura. Outro fator que se impõe nessa argumentação é o modelo desenvolvimentista da época e a necessidade de formar quadros com urgência para o magistério secundário. Note que mesmo a CADES, criada para interferir especificamente na formação do professor em exercício, pauta-se mais pela *formalização* para a docência do que pela *formação* docente. Como subproduto dessa estratégia, resulta um reforço na crença de que o professor forma-se, sim, na prática, e que os centros formadores têm, nessa formação, papel secundário. Além disso, há os estudos sobre o modo como se formam as concepções dos professores, como tentei considerar num dos momentos desta carta. Juntando a tudo isso o histórico de formação dos primeiros professores e administradores do primeiro curso superior de Licenciatura em Matemática no Maranhão, creio que argumentei suficientemente para estabelecer o que o senhor havia pontuado como uma *mera* percepção: realmente nesse quadro, *formar para a Matemática* confunde-se com *formar professores que ensinarão Matemática*. Entretanto (e espero que também isso tenha sido ressaltado nessa minha já longa argumentação), essa configuração não é própria somente ao cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão, mas a todo país. O Maranhão tem suas singularidades nesse processo (e isso eu tentei ressaltar), mas são singularidades que não se apartam do quadro geral relativo ao modo como são formados – talvez até hoje – nossos professores de Matemática.

Basicamente, estamos cada vez configurando mais plenamente esse cenário pontuado de urgências e carências no qual se desenrola a formação de professores de Matemática, em nível superior, no Maranhão (espero sinceramente que o senhor concorde com isso...).

Vou finalizando por aqui. Seguem com esta carta algumas outras textualizações: as das entrevistas por mim realizadas com os professores Francisco Pinto Lima, Joaquim Teixeira Lopes, Raimundo Merval Moraes Gonçalves, José Gilson Sales e Silva e José Eduardo Gonçalves de Jesus. Fico, como sempre, atenta e ansiosa, aguardando seus comentários que têm me ajudado sobremaneira a compor o quadro sobre a formação de professores no estado do Maranhão, tema de minha tese.

Com meus mais sinceros agradecimentos.

“Muitas coisas que aconteceram nessa fase aí, sem falar as perseguições políticas...”



Francisco Pinto Lima

Iniciei minha vida escolar, acho que com seis anos, numa escola municipal: na antiga Escola Municipal *José Augusto Correa*, hoje Escola *Alberto Pinheiro*. Nessa escola fiquei do Jardim de Infância até o Ginásio. O nome do Jardim era *Jardim de Infância Demerval Rosa*. Como esse Jardim funcionava dentro da Escola *José Augusto Correa*, então eu só passei para a parte do primeiro ano e fui até quinta série (naquela época era Ginásio) no *José Augusto Correa*. Depois, eu fiz o exame

O maranhense Francisco Pinto Lima nasceu no dia 18 de março de 1952, na cidade de São Luís. É licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Mestre em Educação.

Iniciou a carreira do magistério superior na Universidade Estadual do Maranhão, instituição na qual foi diretor do curso de Ciências do Programa de Capacitação de Docentes. Atualmente é professor do Departamento de Matemática desta mesma instituição.

Pintinho (assim o chama a maioria de seus colegas de trabalho) é uma pessoa de aparência simples, com posições políticas definidas, que demonstra empenho em juntar-se àqueles que lutam pelas questões que envolvem a melhoria das condições de trabalho e de ensino na Universidade Estadual. Nosso primeiro contato deu-se pessoalmente. Ao conversarmos sobre a pesquisa demonstrou de imediato interesse em participar. Agendamos uma data, mas vários imprevistos aconteceram. Depois de três tentativas, no dia 11 de Fevereiro de 2009 conseguimos realizar a entrevista em sua sala de estudo na Universidade Estadual.

de admissão para o Liceu Maranhense. Esse exame era um funil, praticamente você tinha que tirar no mínimo sete (era o ponto de corte) e eu tirei oito. Fiz o exame sem fazer nenhum curso de admissão e passei. Eu fui um dos privilegiados a entrar no Liceu...

São boas as lembranças da época de garoto de bola, de futebol... Aquele Ginásio de Esportes “Costa Rodrigues”³³⁶ estavam

³³⁶Localizado no Parque Urbano Santos no Centro de São Luís.

começando a fazer. A gente saía da aula cinco horas e ia jogar bola naquela quadra do Costa Rodrigues. Era uma brincadeira de criança normal, eu tive uma boa infância nesse sentido... Minhas professoras dessa época era a professora Alice Mancebo que foi minha professora no primário, no ensino médio e no curso superior. Ela me acompanhou nessas três etapas, interessante não é? E outras: a professora Lúcia, a professora Ilka, que já faleceram (na época, já eram de mais idade: mulheres de seus quarenta anos). No primário era uma professora para todas as disciplinas. No Ginásio eu tive um professor de Matemática, o professor Celso Rabelo, que era advogado, mas dava essa matéria para a gente. O professor Sued foi meu professor lá no ensino médio e também na UFMA. O professor Orlando Bandeira, o professor Ivaldes (não lembro o nome completo dele)... Estes foram no Ensino Médio. Mas, o que mais me chamou atenção e me despertou para a Matemática foi um professor que era diretor do Colégio Batista³³⁷: o professor Emílio (também não lembro o nome completo dele). Ele me despertou para a Matemática na sétima, oitava série, pela maneira alegre de ensinar as coisas: não era tão duro, fazia as coisas mais lúdicas. Eu passei a gostar do número nessa época, foi assim, um “estalo” para Matemática e Física, mas a minha intenção não era ser professor de Matemática, eu tinha outro objetivo: ser piloto de avião (ir para a aeronáutica). Eu gostei da ciência e fui pesquisando, estudando e cheguei a fazer concurso para a aeronáutica (para a base aérea). Passei nas provas normais, na parte de conhecimentos gerais (que era Matemática, Física, Português, essas coisas), mas não passei no exame médico. Fui reprovado porque eu jogando futebol quebrei a clavícula aqui, olha (mostra a cicatriz) e não pode ter nada de defeito para pilotar avião. Para mim não foi uma decepção, como eu gostava mesmo dos números aí, eu tentei vestibular para Matemática na UFMA.

Nessa época, se não me falha a memória, o curso de Matemática tinha começado. Meu irmão, o João Pinto, foi quem me despertou. Ele fazia Engenharia (hoje ele é professor da Engenharia aqui na UEMA) e me disse: “rapaz, tem curso de Matemática na

UFMA, veio um pessoal aí de fora, do Ceará...” Que eu me lembro, veio o Renato Patrício, o José de Ribamar Siqueira (que era daqui da UEMA e fazia mestrado no Ceará)... Contanto que eu fiz vestibular três vezes: um eu fiz para Medicina, (porque mamãe queria que eu fosse médico) e não passei (eu não tinha jeito pra Medicina). Aí, eu fiz para Matemática. Depois de três vestibulares, eu passei para Matemática em 1974, 1975, por aí...

Nessa época no Maranhão não tinha professores formados em Matemática. Tinha um antigo curso que eles faziam aqui: o curso da CADES. Esse curso é que ia formar esse pessoal para ensinar Matemática. Mas, na realidade, era mais o pessoal da Filosofia que ensinava Matemática, essa parte pedagógica. Era o que eu via nas escolas ensinando Matemática. Inclusive, tinha uma professora antiga que era dessa época: a professora Cecy Motta. Ela era professora do Liceu e também foi formada pela CADES... Era um curso rápido, tipo uma especialização para ensinar essa cadeira. Era assim que eles faziam... Eram professores graduados em Filosofia. Aí, eles faziam esse curso da CADES para Matemática, porque a Filosofia sempre andou, assim, ao lado da Matemática. Eu penso assim, era isso...

Olha, o curso de Matemática talvez hoje esteja melhor, mas na época, ele estava no começo e, logicamente, os dirigentes do curso estavam arrumando-o, divulgando-o, tentando fazer com que ele fosse aceito e reconhecido na sociedade. Na verdade, o que se reconhece aqui é Medicina, Engenharia e Direito. Matemática não. Então, eu fui incluído nesse contexto e fui observando a mudança do curso de ano para ano: mais pessoas fazendo vestibular para Matemática. Não diziam mais assim: “como eu não passei para Medicina, vou fazer Matemática”. O pessoal já fazia para Matemática mesmo. Então, para mim o curso deu um bom suporte, porque eu vi muitas coisas novas, eu não conhecia Matemática. Passei por uma série de dificuldades, claro, tinha que trabalhar e fazer o curso. Muitas das vezes, a cadeira não era oferecida pela manhã, era à noite, aí, eu tinha que ir à Universidade à noite. Às vezes era oferecida pela manhã... O curso não tinha, assim, um horário de funcionamento porque de repente o professor

³³⁷ Escola da rede particular de ensino em São Luís.

dizia: “ah! Eu não posso, bota a disciplina para de manhã...”, e aí, eles colocavam para de manhã. Assim é que era: manhã, tarde e noite. Onde tivesse uma cadeira para fazer, eu tinha que fazer porque eu tinha que ter o curso. Por exemplo, não tinha Cálculo pela manhã, só tinha à tarde então, eu ia para tarde. Eu tinha que dar um jeito... Mexia nos meus horários na escola que eu trabalhava... Quer dizer, mesmo você tendo ingressado no curso para um turno, você tinha que cursar disciplinas em outros turnos porque, às vezes, não eram oferecidas as cadeiras naquele turno. Na verdade, as cadeiras do final do curso eram quase todas à noite, assim, fim da tarde, começo da noite: de cinco horas da tarde até dez horas da noite... O curso começou em 1969 e eu ingressei em 1974, realmente eu estava ainda na arrumação da casa.

O curso estava estruturado em termos. Estava no começo, não é? Não tinha livros, mas a gente podia mandar buscar fora. Tinha um tal de *Jornal Pregão*, a gente pegava esse pregão, fazia uma cota e mandava buscar fora os livros. Por exemplo, o professor Raimundo Lobato, de Física, adotou um livro que não tinha aqui em São Luís. Eu e Santos³³⁸ fizemos uma cota e mandamos buscar esse livro fora, através desse “pregão” (já traduzido do inglês para o português, pois era americano). Quer dizer, era mais difícil. Aqui não tinha tantos livros técnicos. Dentre os livros de Matemática, os autores que eram mais utilizados, o principal era o chamado Thomas Júnior. Era o livro que tinha aqui. Tinha o Granville, mas eles não adotavam muito, porque era mais para Engenharia. Para Matemática mesmo era o Thomas Júnior, o volume antigo (eu até tenho ele em casa). Álgebra era Serge Lang, era um livro que não tinha resposta. Ah! Já tinha o Kaplan, mas só como apoio, o adotado mesmo era o Serge Lang (com esse livro, a gente demonstrava e não sabia o que estava certo...). Geometria Analítica (eu ainda tenho esse livro lá em casa) tudo era americano, era o da Coleção Schaum. A verdade era essa...

Devido a minha formação hoje, eu entendi o que se passava naquela época. Era uma época assim, do golpe militar, certo? E

que era tudo para ontem, então era tecnicista. A gente era ensinada a aplicar tudo logo, então era uma Matemática muito rígida. Na verdade não tinha Matemática licenciatura, só bacharelado. Aí, alguns professores da época, a gente sentia (eu sentia isso), que eles queriam formar, assim, uma elite. Tudo que a gente passava era um funil, não tinha uma maneira assim mais aberta, mais dialogada de ensinar. O que era colocado no quadro se tinha que copiar e responder aquilo. Então, era uma Matemática assim, vamos chamar de tecnicista. Quem queria, queria. Quem não queria, ia embora. Assim é que era. Me lembro do professor Gualter... Mas quem me marcou mesmo, que até hoje eu copio, foi Jocelino, com aquela maneira técnica de escrever. Professor Renato Patrício, Eufrásia, Verinha (nossa querida Vera³³⁹) foram meus professores na Matemática. Deles eu fui assimilando as coisas boas, as ruins eu (faz um gesto com as mãos, no sentido de “deixar para lá”). As boas eu fui assimilando. Por quê? Porque eu estava pensando ser professor de Matemática mesmo, então, eu queria assimilar as coisas boas de meus professores. Eu assimilei! Também Siqueira, Grangeiro... Todos nessa fase tecnicista: ou você quer ou você não quer. Assim é que era o lema. Quer dizer, hoje eu fico analisando: fizeram assim, uma espécie de funil. Foi tanto que na nossa colação de grau tinha cinco alunos colando grau: eu, Santos, Geovane Maciel (que já faleceu. Era daqui do curso de Agronomia. Ele era agrônomo e fez Matemática), Wilson Carvalho (fez licenciatura, mas já ensinava) e Roberto Cunha. Também foram só esses que se formaram, parece que havia entrado vinte ou vinte e cinco... Para você ver como era o funilzinho, não é? Então, isso foi me despertando: ou você encara as coisas ou larga. Esse é que eu achava que era o lema do curso e que me marcou.

Foram muitas coisas boas na Universidade, a gente aprendeu muito, aprendeu a se policiar... Eu não era envolvido com o movimento estudantil, com as questões políticas, eu só ouvia falar. Eu estava de um lado e a discussão do outro. Eu só escutava pela televisão que tinha a ditadura militar, mas eu não acompanhava... Na universidade eu

³³⁸ Raimundo Santos Souza

³³⁹ Vera Lúcia Lobato Almeida

sentia a pressão da ditadura através do finado professor Gualter. Eu não sei, eu não tenho prova disso, mas comentavam que ele era um agente do SNI³⁴⁰ que agia dentro da Universidade, que ficava lá de olho em todo mundo do movimento estudantil. Ele tinha umas colocações, assim, muito duras. Se ele era isso, fazia juz. Eu sentia isso. Eles comentavam, mas eu nunca tive prova disso...

Bom, quando ingressei no curso, você fazia vestibular para Matemática Bacharelado, não tinha Matemática Licenciatura. Eu lembro que houve aqui uma reunião com o pessoal do IMPA³⁴¹ e o professor Elon Lages Lima veio. Dessa reunião participaram todos os alunos, todos os professores, e decidiram dividir o curso em bacharelado e licenciatura. Nessa época eu já dava aula (como acadêmico) e nas escolas tinha assim: *não se aceita bacharel*. Devido essa cobrança da sociedade, a UFMA reuniu e dividiu o curso em licenciatura e bacharelado. Então, antes era só bacharel. Depois, nos anos 1980, foi que mudou devido à reunião. Como que eu vou trabalhar como professor, se não me aceitam como bacharel? Aí, quando foi criada a licenciatura, o que eu fiz? Eu saí do bacharelado e fui logo para a licenciatura porque era o que estava me interessando. Quando eu larguei o bacharelado, parece que faltavam só três cadeiras para terminar o curso. Fiz a licenciatura, o que me deu suporte para trabalhar.

Olha Déa, eu já trabalhava no ensino médio quando estava no terceiro período do curso de Matemática. Meu irmão ensinava Matemática e me disse: “olha, eu vou ser o engenheiro-chefe de Imperatriz, para asfaltar Imperatriz e tu vais ficar no meu lugar, no terceiro ano do Colégio Centro Caixeiral”. Eu, no terceiro período do curso fui dar aulas no

³⁴⁰ Serviço Nacional de Informações criado pela Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964, como órgão da Presidência da República, com a finalidade de *superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contra informação, em particular as que interessem à Segurança nacional*. (BRASIL, 1964).

³⁴¹ Instituto de Matemática Pura e Aplicada

terceiro ano do Centro Caixeiral (uma escola de comércio). O programa envolvia logaritmos, determinantes, exponenciais, Matemática Financeira, juros... Eu tive que me virar, “queimar pestanas” para poder realmente acompanhar o programa, porque essa Matemática Comercial, assim, não se dava lá no curso...

Eu dava aula porque a legislação permitia ao aluno ensinar mesmo que ainda não fosse graduado. Hoje talvez não, mas naquela época permitia, porque era carente de professor de Matemática e a Secretaria de Educação do Estado te dava uma licença. O diretor da escola mandava um ofício, a gente ia lá e eles davam uma licença para a gente ensinar... A oferta de professores era pouca, como ainda hoje é: ainda tem carência de professor de Matemática por aí. Era pouquíssima a oferta de professores de Matemática. Quer dizer, quem assumia? O pessoal da Engenharia, da Economia, que tinha noção de Matemática... Nas escolas eles aceitavam tudo... O meu professor era um odontólogo... Então, a Secretaria aceitava desde que ela desse uma autorização. Como eu fazia Matemática mesmo, melhor para a Secretaria de Educação, aí só (gesticula com as mãos, como se tivesse assinando algo).

Essa realidade começou a mudar quando os cursos foram consolidados. Quando foram reconhecidos todos os cursos da área técnica: Matemática, Física... Depois disso ficava mais difícil aceitar uma pessoa que não fosse formada. Mas, ainda hoje, Déa, tem essa falha: tem professor que não é formado, porque o mercado ainda é pouco. É um curso que entra trinta alunos, mas não saí trinta em tempo normal. Física, por exemplo, na UFMA, passou uns cinco anos sem lançar profissional na praça. Aqui (na UEMA) lança mais: cinco, dez no máximo. A gente é muito carente na parte de Física e Matemática, porque são cursos que o aluno, a maioria das vezes, desiste no meio do caminho.

Porque essa desistência? Acho que apesar da Matemática ser um pouco rígida, os programas e até os professores são mais rígidos ainda. O que está faltando agora é mudar o paradigma de ensino, esse que é o problema. O que eu ensino para os garotos é que eles não podem ser um professor de virar

as costas para o aluno e só (faz gestos com as mãos como quem está escrevendo no quadro), que eles não são o dono do mundo, eles têm que dialogar. Tem que fazer um ensino dialogado, entendes? Um ensino prático, ver que a coisa acontece realmente: Matemática concreta. É isso que está faltando na nossa universidade. Tanto aqui quanto na UFMA... Em qualquer lugar, a Matemática tem sempre esse resquício de tecnicismo até exagerado.

Bom, do Colégio Centro Caixaerial eu vim para a UEMA. Eu tinha me formado. Na época daquela greve dos estudantes³⁴², eu estava colando grau. Eu disse: “rapaz, eu não vou participar da greve porque, assim, eu vou me prejudicar...”. Meu irmão já estava aqui (na UEMA) e disse: “olha rapaz, tem uma vaga aqui na Engenharia Civil para ensinar Cálculo. O professor Geraldo Mendonça vai sair para ser Secretário de Educação Adjunto e eu te indiquei para Siqueira” (ele era chefe de departamento, naquela época). Eu disse: “meu irmão, eu me formei agora, tu estás ficando doido?”. Ele disse: “não. Te viras. Tu vais lá como colaborador. Não vão fazer teste, tu vais ser observado”. Aí, eu fui para a Engenharia. Eu não sabia nem onde ficava a Engenharia. Papai dizia que era num tal de “Aprendizado”, na antiga FEBEM³⁴³ (que era onde ficavam os meninos peraltas). Eu peguei um táxi e vim.

³⁴² A *Greve da Meia Passagem*, movimento que iniciou no dia 14 de setembro de 1979, no campus da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, e teve seu ápice no dia 17 de setembro quando milhares de estudantes saíram em passeata da Praça Deodoro até a sede do Governo do Estado, o Palácio dos Leões, na Praça Dom Pedro II, para reivindicar o benefício da meia passagem, revogado desde 1969, a todos os estudantes ludovicenses. Era “meia passagem ou meia cidade”, essa era a palavra de ordem do movimento liderado por estudantes da UFMA e da então Federação das Escolas Superiores do Maranhão- FESM, articulado com estudantes do ensino fundamental e médio, e apoiado por lideranças de várias entidades sociais, políticas e religiosas. A violência tomou conta das ruas da cidade de São Luís: os estudantes enfrentaram a polícia do então Governador João Castelo Ribeiro Gonçalves, ônibus foram queimados, lojas saqueadas, o comércio fechado. Muitos estudantes foram oprimidos, espancados e torturados, mas o direito à meia passagem foi garantido a toda a classe estudantil de São Luís, no dia 23 de setembro de 1979, quando foi sancionada a Lei da Meia Passagem. (Ver: “30 Anos da Meia-Passagem em São Luís/MA”. Disponível em www.meiapassagem.com.br. Acessado em 27/12/2009).

³⁴³ Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

Quando cheguei me apresentei para Siqueira (ele foi meu professor) e, então, fiquei com Cálculo I (noventa horas, duas turmas: Mecânica e Civil). Eu fiquei em observação um mês. Para mim, foi difícil porque eu ia assumir uma turma praticamente desconhecida. Eu assumi a turma e peguei o trem andando, porque o Geraldo deixou na metade da disciplina e foi uma loucura: aluno sem nota, uma confusão louca... Fui para Engenharia, um ambiente diferente. Quando eu cheguei lá, fui logo avisado: “tu não podes trazer papel na mão, nem para seguir a aula”. Mas, como era isso? Quando eu cheguei aqui, quem ingressava para ensinar Cálculo era cobrado no nível do professor Raposo³⁴⁴ (pai de Anselmo³⁴⁵). O professor Raposo (nosso matemático no ensino) sabia tudo de Cálculo, quer dizer, todos que entravam na Escola de Engenharia tinham que ser igual ao Raposo. Difícil, não é? Eu fui enfrentar. Não sou igual ao Raposo, mas vamos ver o que eu posso fazer, eu também sou bicho: sou Pinto. Aí, eu tive que me dedicar mesmo. Tinha o livro do Thomas e o Louis Leithold tinham lançado. Eu comprei logo o livro e fui “queimar as pestanas” em cima desse livro. E contanto que, em um mês, teve o concurso interno. Nesse concurso, eu fiz para Geometria Analítica. Eu fiz o concurso e continuei na UEMA, na antiga FESM. Muitos saíram.

Nessa época era FESM, estava mudando para UEMA. Quando João Castelo ganhou a eleição para governador, já estava no projeto mudar de FESM para UEMA³⁴⁶. A mudança foi uma questão de um ano para o outro. Eu já estava aqui na UEMA e fiquei através do concurso interno (não foi, assim, um concurso público). Era interno para testar as pessoas que já estavam aqui. Contanto, eu acho que a minha dedicação me ajudou: eu não faltava, começava a aula no ponto, acabava no ponto, ficava aqui até sete da noite... A gente ia

³⁴⁴ Benedito dos Santos Raposo

³⁴⁵ Anselmo Baganha Raposo

³⁴⁶ A Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, no governo de João Castelo Ribeiro Gonçalves (1979- 1982), através da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, com sede e foro na cidade de São Luís, e teve seu funcionamento pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987(MEIRELES, *op.cit.*, p.91)

a pé daqui lá pra cima (sete, sete e meia, no escuro) pegar o ônibus do COHAPAN³⁴⁷ porque não tinha carro nenhum aqui, só tinha o bondinho que parava cinco horas. Assim é que foi na UEMA...

Com esse concurso interno, a gente já passou para o quadro. Aí, entrou um governo que acabou com esse negócio de concurso interno, fez concurso público, mas a gente já estava no quadro: eu, Juca³⁴⁸, esse pessoal... Eu fiquei aqui no quadro até 1999. Nessa época, nesse intervalo aí, assumi muitas coisas aqui... Por conta das políticas internas (eu sempre participei como ativista nessas questões) juntei tudo que eu tinha de tempo de serviço da escola Centro Caixeiral, do Colégio Dom Bosco e trouxe para a UEMA. Aí, o Joaquim³⁴⁹ disse: “olha, se tu quiseres, tu podes te aposentar. Com esse teu tempo de serviço, tu podes te aposentar”. Eu disse: “eu posso?”. Eu olhei, assim, cansado... Me aposentei. Passei nove anos fora da UEMA, não nas entrelinhas, trabalhando no PROCAD, mas aposentado daqui. Quando foi em 2006, eu fiz concurso para cá de novo, passei e estou aqui. Abandonei o resto, não pude mais ficar no ensino médio. Mas antes disso, nessa fase, é claro que o aprimoramento profissional foi bom: fui me aprimorando mais, conversando, dialogando com a turma mais experiente e fui adquirindo mais experiência. Nunca deixei de conversar com os colegas, eu nunca disse assim: eu sei tudo. Essa sala aqui é um verdadeiro diálogo entre eu, Luís Carlos³⁵⁰ e o Merval³⁵¹. Então, nessa fase, a partir de 1980, quando eu passei para o quadro da UEMA, o governador Luís Rocha transformou: era CLT³⁵² e passou para estatutário. Todos que estavam lá passaram para estatutário. Aí, foi consolidado mesmo, sem maiores problemas de sair ou não sair mais. Foi assim...

Nessa época, a UEMA ainda não tinha curso de Matemática. O curso de Matemática surgiu depois, só tinha Engenharia, era uma Universidade propriamente técnica: Engenharia Mecânica, Engenharia Civil,

Veterinária, Agronomia. A UEMA tinha o *campus* de Caxias e o de Imperatriz que funcionavam com Licenciatura Curta em Matemática. Quando ela (a Matemática) surgiu aqui (em São Luís) foi na época do reitor Kleber Mendes, em 1990, 1993 por aí... Surgiu, já foi com a Licenciatura Plena no curso PROCAD. Quer dizer, na década de 1980, a UEMA só tinha licenciatura curta em Matemática em Caxias e em Imperatriz. Na sede, em São Luís, não tinha nada na área de Matemática, nem Física.

Na verdade, o curso de Matemática começou quando eu era chefe do Departamento, no ano de 1989... Não, na época que o José Sarney foi presidente da República, em 1986, não foi? Sarney foi presidente de 1986 a 1990, não foi isso? Ele foi presidente durante seis anos³⁵³. Então, nesses seis anos surge aqui, um problema: a UEMA tinha sido transformada para universidade, (por João Castelo), mas não tinha tom de universidade. Na época, nós a chamávamos de *Universidade Centauro* (cabeça de homem e corpo de cavalo) porque não tinha nada, não tinha biblioteca, funcionava, assim, “a tom de caixa”. Então, começou a luta para realmente ela se solidificar como universidade (dessa luta para transformar isso aqui participaram eu, Juca e um grupo de professores). E antes, quando eu era chefe do Departamento de Matemática surgiu uma ideia de vir um dinheiro para a UEMA (mandado por Sarney, verba federal) para melhorar a UEMA, para criar projetos, e foi isso que aconteceu. Foram criados vários projetos, cada departamento tinha seu projeto e eu criei um. Como aqui havia muita reprovação no vestibular para a UEMA, então eu pensei assim: só podia ser porque quem bolava a prova de Matemática não estava coerente com o texto do ensino médio. E então, escrevi um projeto (para apresentar ao Conselho de Ensino) onde os

³⁴⁷ Bairro de São Luís

³⁴⁸ Joaquim Teixeira Lopes

³⁴⁹ Joaquim Villa Nova

³⁵⁰ Luís Carlos Santos Rodrigues

³⁵¹ Raimundo Merval Morais Gonçalves

³⁵² Consolidação das Leis do Trabalho

³⁵³ José Ribamar Ferreira de Araújo Costa adotou legalmente o nome de José Sarney Costa em 1965, mas desde 1958 já utilizava esse nome para fins eleitorais. Presidente da República no período de 1985 a 1990. No cenário da política maranhense atuou como Deputado Federal em 1956, 1957 e 1959 a 1966. Governou o estado de 1º fevereiro de 1966 a 15 de março de 1971, e foi Senador de 1971 a 1985. Atualmente, representa o estado do Amapá no Senado Federal do Brasil (Disponível em <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 25/10/2009)

professores daqui, iam reciclar alunos da rede oficial (do terceiro ano) para fazer vestibular da UEMA (e mesmo da UFMA). Fui às escolas, falei com as diretoras, consegui a permissão e, aqui na UEMA, formei uma equipe de professores para a gente dar aulas nas escolas (para preparar para o vestibular, para reciclar alunos do terceiro ano das escolas públicas). Estivemos no IEMA³⁵⁴, no Gonçalves Dias³⁵⁵... Muitas escolas públicas não aceitaram. Eu fui para as escolas particulares. Mas acontece que se levou esse projeto mais ou menos somente uns seis meses (esse projeto não era o SOS, eu não lembro qual o nome que coloquei). Era um projeto de reciclagem e acabou porque disseram que não veio mais dinheiro para o projeto. Os professores ganhavam extra: eu, Geraldo, Siqueira, Manoel Salgado, esse pessoal... Depois do projeto, se pagava os professores. Então, acabou o projeto (esse projeto foi aprovado pelo Conselho de Ensino), mas ficou a semente.

A minha ideia era o projeto acontecer em duas partes: primeiro aqui e depois no interior (para reciclar os professores leigos). Quando acabou o dinheiro, acabou o projeto, não só o de Matemática como dos outros departamentos também. Mas ficou a semente, ficou a ideia. Aí, com essa ideia, surgiu o SOS. O professor Raimundo Vale (acho que ele viu a coisa não dar certo) não mandou os professores daqui da universidade para fora³⁵⁶, ele trouxe de fora para cá, e aí, montou o SOS. Foram professores do SOS o Jackson³⁵⁷, o Alexandre³⁵⁸, César³⁵⁹... Esses professores eram de fora, não eram do quadro da UEMA, eram pagos pela universidade para darem aula só no SOS. Os alunos não eram mais somente alunos do terceiro ano de escolas públicas, o curso era para alunos da comunidade. Quem quisesse se matricular no SOS tinha as vagas e fazia uns testes. E assim foi que surgiu o SOS, mas com que objetivo? O SOS (o que eu sei)

³⁵⁴ Instituto de Educação do Maranhão

³⁵⁵ Centro de Ensino Médio “Gonçalves Dias” escola da rede estadual de ensino em São Luís.

³⁵⁶ No projeto inicial, os professores do quadro da UEMA ministravam as aulas do curso nas escolas de ensino médio.

³⁵⁷ Jackson Martins Reis

³⁵⁸ Alexandre Pereira Sousa

³⁵⁹ Carlos César Pereira de Almeida

era esse curso preparatório para fazer vestibular para UEMA, só que o pessoal começou a fazer o vestibular em outro lugar: na UFMA. Contanto que, também, terminou acabando esse SOS, eu não sei por quais motivos (e também não me interessei mais). Aí, foi quando surgiram alguns movimentos dos funcionários aqui e, então, refizeram a coisa: agora era para levar para ensinar professores no interior. Desse movimento participou o Juca, o Sindicato³⁶⁰... Eles viram que a coisa era boa... Antes da lei (da Nova LDB) sair, a UEMA já tinha se antecipado nisso, já tinha dado o primeiro passo: reciclar professores. Esse primeiro passo ao qual me refiro é em relação à formação de professores leigos. Aí, a ideia já não foi só para a área de Matemática, foi para a área humanística também. Foi para todas as áreas: Matemática, Física, Química, Biologia, Pedagogia...

Bom, nesse projeto do reitor Kleber Mendes, eu era, nessa época, diretor (eleito) do Centro de Estudos Básicos (hoje CECEN³⁶¹) e contanto que criaram esses cursos: os chamados PROCAD (cursos que eram dados nos interiores). Eu não participava, eu nem tinha notícia, assim, porque eles foram buscar em Caxias (sem falar com ninguém) a professora Vânia Leite e a colocaram como diretora do PROCAD (ela não tinha nem sala onde ficar: foi pedir para mim uma sala emprestada lá no Básico). O reitor montou o curso e não tinha nem sala. Ela foi pedir a sala e eu disse: “pode montar professora que o curso é bom”. Ela, coitada, trabalhava sozinha, na base da máquina de escrever (não tinha rede de computação, assim, arrumada). Ela fazia o trabalho dela todo na máquina (eu ficava só olhando aquele trabalho dela). Quem parece que começou a trabalhar com ela foi o Merval, mas eu não participava, assim, eu só fui começar a participar do curso de Matemática quando houve aqui umas mudanças políticas: retiraram o reitor Kleber e colocaram um interventor. Foi quando eles me sacaram da direção do Básico (que passou a ser CECEN). Eles para não me deixarem fora (porque eu tinha sido eleito e eu disse para o pró-reitor na época: “olha, se me tirarem eu vou ganhar de

³⁶⁰ Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Estadual do Maranhão-SINTUEMA

³⁶¹ Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

graça, porque quem me colocou foi a comunidade e quem me tira é a comunidade”) me colocaram como diretor do curso de Ciências. Disseram que eu tinha afinidade...

O curso de Ciências com habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia, foi criado com o professor Kleber Mendes (que era o reitor na época), a professora Vânia assumiu o PROCAD todo e tinha alguns professores que eram diretores dos cursos. Eu não lembro quem foi o primeiro diretor do curso de Ciências. Eu entrei como diretor desse curso no fim de 1994 (na Copa do Mundo eu entrei ali) até então, eu era o diretor do Básico. Nessa época, o curso de Ciências era oferecido somente na sede. Então, todos os alunos (que eram os professores da rede) vinham dos interiores para cá (para a UEMA em São Luís). Era uma loucura! Eu ia atrás de escolas para colocar esse pessoal, para poder começar o curso... Os professores desse curso eram os professores do Departamento de Matemática, Física... Quando não tinha como o professor assumir, aí eu ia atrás de colegas na UFMA. Eu coloquei Jocelino, Vera, Eufrásia, Leila... Tudo eu trazia para cá... O pessoal do CEFET-MA, eu dizia: “Alexandre vai dar aula para mim”. Era uma questão de se acertar os horários (eles vinham aqui e cumpriam) então, eu ia em busca de profissionais em todo esse São Luís. Mas isso tinha um período de acontecimento: era só nas férias. O curso do PROCAD era só nas férias. Ah! Paralelo a isso (eles acharam que era bom) criaram o curso de Ciências à noite. Porque o curso de Ciências foi criado com quatro habilitações, primeiro para o interior, depois eles jogaram as quatro habilitações também aqui à noite, só pra São Luís. Esse funcionava normal no turno da noite. Aí, dobrou o meu trabalho, porque eu era diretor do curso e eu tinha que dar conta do curso que acontecia nos interiores todas as férias e ainda mais do curso regular. Bom, nessa época também, eles mandaram para me ajudar o professor Ivo Anselmo³⁶² (já faleceu).

Eu como diretor do curso de Ciências, eu chegava aqui seis horas da manhã e saía meia noite. Eu tinha um carro (um fusca amarelinho) e eles diziam: “vai lá às seis horas que tá lá debaixo do pé de pau o amarelinho...”. Eu não deixava passar nada,

porque qualquer falha que tivesse (eu era do grupo de oposição) o pessoal queria fazer logo reuniões. Nas reuniões, nos conselhos, eu brigava muito, acusava o reitor, o pró-reitor pela negligência, pela ineficiência, quer dizer, para ver se não deixava o trabalho sofrer sem ação de continuidade. Então, eu não podia deixar de vir, no dia que eu não vinha, enchia de telefonema lá em casa. Quer dizer, eu vou dizer assim: criei cabelos brancos antes do tempo. Eu era um cara de quarenta anos, trinta e poucos anos, já com cabelos brancos, porque não podia deixar nada escapular: tu tinhas que montar grade, ver as cadeiras que iam ser dadas no próximo semestre, ir atrás de professores, era uma loucura... E o outro trabalho também, foi o de autorizar o curso. Antes do reconhecimento, eu corri muito atrás de professores para assinar disciplinas (só podia assinar quem tivesse especialização, mestrado ou doutorado). Eu amanhecia batendo na porta dos professores que tinham doutorado dizendo: “professor, o senhor tem que assinar essa cadeira para mim, porque eu preciso autorizar o curso da UEMA, ele está em dificuldade...”. Eu amanhecia, às vezes, no bairro do São Francisco, parado na porta do professor, esperando ele acordar... Eu viajei até para o interior atrás do pessoal de Caxias para assinar disciplina (um pessoal que tinha mestrado em Caxias) e não foi a UEMA que mandou, eu fui por minha conta. A UEMA não me dava um carro para ir atrás disso (quando eu ia pedir um carro era a maior dificuldade...), era tudo por minha conta. A UEMA não deu o apoio logístico necessário. Se o professor quisesse, ele tinha que correr atrás, eu fiz isso! E, no final, eles faziam reunião e ainda diziam que eu não estava me interessando para autorizar os cursos. Ainda diziam isso... Mas consegui autorizar, o reconhecimento veio depois com a Maria José Porto (depois de mim, entrou a Maria José Porto na direção do curso). Como já estava autorizado ficou mais fácil de reconhecer.

Eu vou falar do curso de Ciências daqui (da sede). Eu notei que a grade curricular que eles tinham mandado para mim (eu peguei o curso com as grades já prontas) precisaria de algumas mudanças, principalmente em Matemática e Física. Eu, o Juca e o professor Ivo Anselmo (que era mestre em Química), nós

³⁶² Ivo Anselmo Honn

fomos montar uma nova grade para o PROCAD (isso na minha gestão), porque acontecia o seguinte: professor ao dar Física precisava falar de Cálculo, mas não podia porque o aluno ainda não tinha visto Cálculo. Então, eu comecei a arrumar, a seqüenciar, antes de colocar Física, eles viam primeiro Cálculo. Eu e o professor Ivo Anselmo arrumamos tudo, contanto que nós apresentamos uma nova grade para o PROCAD. E também, em função do interior. No interior, coitados! Você ia dar aula no interior, aquelas senhoras lá não tinham mais nada de base. O que é uma base? Uma Matemática básica para depois entrar na Matemática superior. Elas não tinham. Essa é que foi a minha ideia: fazer essa sequência (essa escadinha) das disciplinas para não ter problemas do aluno dizer: “ah, eu não aprendi isso, porque não tenho pré-requisito”. Assim, eles tinham um *pré* para fazer um *pós*. Na época que o curso começou eles criaram essas grades lá por cima (na educação) e veio aquela loucura. Eu não tenho notícias (eu não sei disso) se na comissão que organizou essa grade havia alguém do Departamento de Matemática. Quando eu peguei a direção, o curso já estava todo montado com as grades e disseram: “está aqui, cumpria!”. Depois é que eu fui fazendo críticas: olha, isso aqui tem que mudar... O professor Ivo Anselmo levava o pessoal para o laboratório e montava lá para eles. Eu já comecei a exigir do professor que na aula de Física desse um pouco de prática. O Juca como chefe de departamento já começou determinando: “tu vais dar prática” (dividia as sessenta horas, vamos supor, em quarenta de aulas teóricas e vinte de prática). Aí, começou a melhorar a prática... Essa foi a minha ideia até quando eu saí em 1998 da direção do curso (acabou o prazo, só se fica como chefe até quatro anos). Eu deixei essa grade, era boa? Não era. Claro, ninguém é perfeito! Depois teve que mudar de novo: criaram o PQD³⁶³. Acabou o PROCAD e criaram o PQD aí, tornaram a mudar essa grade. Hoje a que se usa é a do PQD que já está terminando. Então, a minha preocupação com a ação do professor de Matemática era essa: atender o professor porque ele não vai dar aulas no ensino

superior, vai dar aulas lá no ensino básico. Então, tem que preparar o professor para ensinar no básico (no fundamental e no médio). Essa foi a minha preocupação. Se você pega hoje a grade curricular do PQD, você vê a diferença da grade curricular do curso de Matemática normal daqui. UEMA tem um curso de Matemática Licenciatura³⁶⁴... Ele foi criado eu não lembro quando... O primeiro diretor desse curso foi Grangeiro (e ainda é hoje)... Olha, mas deve estar com quatro ou cinco anos no máximo que foi criado esse curso de licenciatura em Matemática aqui, até então, era só Ciências e habilitação em Matemática... Foi, deve ser isso mesmo, deve estar com quatro a cinco anos, esse curso de Matemática Licenciatura.

Você me pergunta que avaliação eu faço da formação oferecida pelo curso de Ciências com as habilitações, quando ele iniciou. O curso que foi dado aqui ou o do interior? (Risos). São duas realidades... O curso oferecido para o pessoal do interior era um curso, que tinha a mesma grade curricular do daqui, mas a maneira de direcionar era diferente. Você tinha uma semana para dar uma carga horária de sessenta horas então, o professor logicamente, cumpria a carga horária, mas só dando enfoques: “olha, isso aqui existe, é assim que se faz”... Não se aprofundava, porque não tinha mesmo tempo de se aprofundar, de ir para a pesquisa... Quer dizer, não é que a pessoa não se forme na disciplina, ele não tem é um aprofundamento como ele tem no curso normal (o professor dá uma cadeira de sessenta horas, vamos dizer, em três meses, dá espaço para estudar...). No curso do interior o pessoal (coitadinho!), não podia nem estudar, só estudava o que o professor dava ali.

Os alunos desse curso do PROCAD no interior eram professores da rede e da comunidade. Eu não posso dizer que todos já eram professores, mas traziam uma declaração como professores (às vezes não eram, mas queriam fazer o curso). Alguém numa escola dava uma declaração para eles dizendo que era professor, eles chegavam, apresentavam e faziam o vestibular normal. A verdade era essa... Agora, no curso regular não: já foi

³⁶³ O Programa de Qualificação Docente iniciou em 2004.

³⁶⁴ Reconhecido através Resolução nº 125/2008 do Conselho Estadual de Educação.

aberto para a comunidade, vestibular normal. Por exemplo, o curso regular tem seus pontos de corte (no mínimo sete, vamos supor assim) e no PROCAD nem tinha ponto de corte. Tinha vestibular, mas os primeiros lugares preenchiam as vagas e pronto (as melhores notas ficavam).

O índice de reprovação nesses cursos do PROCAD era baixo, porque tinha outra filosofia. Na minha época, eu acompanhei isso aí, por exemplo, você não poder reprovar um aluno desse curso. Têm várias variáveis que atuam aí. Por exemplo, geralmente no interior, a gente tinha turmas formadas mais só de senhores e senhoras que, às vezes, queriam se aposentar com curso superior e faziam esse curso. Então, é claro que nem toda ideia é igual à minha, mas eu não ia dar aula no interior com o sentido de reprovar ninguém, eu ia com o sentido de formar o máximo possível, mas tinha colegas que faziam isso mesmo (como se fosse dar aulas para menino de dezoito anos). Tinha muitas reclamações sobre isso. Na verdade, a filosofia do curso de Ciências para o interior foi mais aquela de reciclar... Mas esse aluno saía com um curso de graduação ia depender dele, depois se aprofundar. Imagina você dar noventa horas em uma semana. Como que ele vai estudar alguma coisa? A gente informava o máximo possível para ele, é isso. Mas tinha colegas, como diz a história “não estavam nem aí”, e aí, começaram as reclamações loucas... Mas, quando ele se reprovava, ele teria que vir para cá (para São Luís) fazer a disciplina e ele, realmente, não podia, porque ele trabalhava (o projeto não previa ele ficar reprovado. Se ele ficasse, teria que vir para cá, pagar no curso regular e aí, ele não podia vir). Aí, ficava o maior problema, a maior loucura... Resultado: no final de quatro anos se você fosse ensinar Matemática, assim, com profundidade para eles, você teria centenas de reprovados.

O professor Raposo estava aqui quando esse curso de Ciências foi instituído. Ele era professor do curso de Engenharia mesmo, mas ele chegou a dar aula no curso de Ciências, deu algumas cadeiras, embora não gostasse muito, porque ele achava que o pessoal não o acompanhava. Ele dizia: “Pintinho, o que eu faço?”. Eu dizia: “professor, vá devagar...”. Porque ele dava

uma integral e apenas colocava a resposta então, eu dizia para ele: “professor, devagar, não é assim, o senhor tem que dizer como é que faz, é curso de licenciatura...”. Mas ele achava que eu estava certo.

A UEMA faria essa expansão independente da lei, porque na base a gente (um grupo de professores como: César, eu, Juca, Valdemir³⁶⁵...) estava sempre cobrando. A universidade tem que ter visão, olhar as coisas (ser visionária). A gente cobrava sempre: vamos acabar com a universidade como trampolim político, vamos fazer uma política para sair dos muros daqui. Nós sempre brigamos a favor disso... Olha Déa, eu acho que, hoje, a UEMA com essa expansão, consegue atingir o Maranhão todo. Ela oferece esses cursos de graduação nos moldes do PQD (é PQD agora, Programa de Qualificação de Docentes) por quê? Olha, numas das reuniões que nós tivemos, eu disse: “olha gente, trazer esse pessoal para cá, não dá certo, tem que dar comida, é uma loucura, porque a universidade não cria uns pólos? Porque não criar pólos que comandassem aqueles municípios próximos?”. Eu disse isso quando eu era diretor do CECEN. Foi o que aconteceu, a UEMA foi lá e se expandiu através de pólos (a professora que tomava de conta do programa achou a ideia legal e depois, saíram os pólos). Hoje tem pólos em: Caxias, Imperatriz, Balsas, Barra do Corda... Esses municípios todos têm pólos da UEMA e agregados a esses pólos estão os municípios próximos. Então hoje, o PQD é em pólo³⁶⁶. Aí, expandiu e nós chegamos até ao Pará.

³⁶⁵ Valdemir Silva de Lima

³⁶⁶ Os pólos nos quais a UEMA atualmente, oferece o curso de Ciências com habilitação em Matemática estão nos seguintes municípios maranhenses: Açailândia, Bernardo Mearim, Bom Lugar, Conceição do lago Açu, Lago da Pedra, Lima Campus, Olho D'Água das Cunhãs, Pedreiras, Peritoró, Bacabal, Marajá do Sena, São Mateus, Lago Verde, Balsas, Buriti Bravo, Gonçalves Dias, Governador Archer, Caxias, Presidente Dutra, Imperatriz, Alto Alegre, Grajau, Arame, Bom Jardim, Nova Olinda do Maranhão, Pindaré-Mirim, Monção, Santa Inês, Santa Luzia do Paruá, Alcântara, Anajatuba, Apicum-Açu, Araisos, Barra do Corda, Bequimão, Cantanhede, Capinzal, Chapadinha, Codó, São Luís, Cururupu, Fortaleza dos Nogueiras, Fortuna, Henrique de La Roque, Itapecuru Mirim, Joselândia, Matinha, Mirador, Miranda do Norte, Mirinzal, Nunes Freire, Paraibano, Pastos Bons, Pedro do Rosário, Pirapemas, Presidente Juscelino, Presidente Sarney, Raposa, Rosário,

Sob que condições os professores trabalhavam nesses cursos? Na verdade era um ganho extra (como até hoje é). A universidade pagava ao professor (porque não podia cobrar quando os alunos vinham para cá. Aí quem pagava era a UEMA), você ganhava por sessenta horas, cento e vinte horas... Ela estabelecia de acordo com o salário do estado (de acordo com o seu título). Eu ainda tinha que fazer folha de pagamento: tinha que fazer certinho, senão era a maior briga... Quando foi transformado em pólo aí mudou o sistema porque passou a ser as prefeituras que pagavam (com esse PQD, as prefeituras começaram a se interessar em reciclar os professores e o prefeito de cada município vinha assinar um convênio com a UEMA). Aí, as Associações de Professores dos Municípios começaram a se interessar também. Então os professores dos municípios começaram a fazer o curso pela UEMA, mas pagando para Associação ou para a Prefeitura uma taxa (se não me engano, o aluno do curso paga essa taxa até hoje, já está terminando, mas acontece). Se não me falha a memória, até hoje quando nós vamos dar aulas no interior, quem paga o almoço e estadia é a Prefeitura. A UEMA paga só a hora-aula... Deu até problema porque aconteceu do curso em andamento mudar o Prefeito e o novo Prefeito dizia: “não, eu não fiz esse convênio!”. Aí, os alunos iam em cima do Prefeito e diziam: “não, nós temos que terminar o curso”. O Prefeito novo dizia: “esse projeto não é meu” e não queria assinar, não queria dar continuidade, dava a maior confusão. Depois de brigas e brigas, ele vinha aqui e assinava o projeto.

As pessoas mais envolvidas no primeiro momento desse curso foram a professora Iva³⁶⁷ e a professora Vânia. Esta não mora mais aqui, mas a professora Iva, ainda está aqui, ainda é diretora do PQD (ela estava dando aula aí, agora a pouco), você conhece ela? Não? Pois foi ela que sempre segurou o PQD: é a diretora geral do PQD.

São José de Ribamar, Santa Helena, Santa Quitéria, Santo Antonio dos Lopes, São Bento, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Tuntum, Viana, Timon. Além dos dois pólos em municípios do estado do Pará: Cametá e Belém (Disponível em: <www.uema.br>. Acesso em: 12/03/2010)

³⁶⁷ Iva Souza da Silva

Honestamente, mesmo com essa expansão, com essa quantidade de municípios atingidos com o curso de graduação em Ciências continua precária a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão. É preciso revisar. Inclusive, vai acabar o PQD, vai chegar outro programa: o *Darcy Ribeiro* (já estão montando por aí). Esse programa vai chegar e lógico, vai ter uma revisão de tudo isso (é preciso que tenha outra revisão, já que vai chegar outro curso no projeto)

Qual a diferença do PROCAD para o PQD? Para mim (na minha área) é porque a grade foi mais enxuta. Foram colocadas mais coisas que na época do PROCAD a gente não tinha colocado (mudando um pouco a sequência das disciplinas), foi arrumado um pouco mais. Quer dizer, a estrutura curricular foi mudada um pouco mais, eu até achei bem *light*, essa estrutura do PQD: você não começava com Lógica, agora começa. Não tinha produção de texto, no PQD já tem. Quer dizer, com essas mudanças na grade curricular foi ficando melhor. O funcionamento continua sendo o mesmo, então, a diferença do PROCAD para o PQD é a questão curricular: ficou melhor, *ficou mais light* (como chamam) e é voltado realmente para o professor que vai ensinar no básico. É isso aí, a diferença é a grade curricular, mas é a mesma correria, é uma semana para dar as disciplinas... Você não pode (também) exigir muito do aluno do interior e, às vezes, tem alguns alunos que querem mesmo estudar, mas o tempo é que não permite.

Você me pergunta por que essa necessidade da UEMA criar o curso de Ciências se no estado do Maranhão já havia uma universidade pública, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, que oferecia o curso de Licenciatura em Matemática. Realmente, da década de 1960 até a década de 80, aqui no Maranhão, era a Universidade Federal que trabalhava com a questão da formação de professores de Matemática (através do curso de Licenciatura em Matemática). Na minha avaliação houve essa necessidade da UEMA criar um curso porque a UFMA não atendia ao Maranhão, ficava restrita praticamente a São Luís e a alguma coisa em interiores como Caxias e Imperatriz

(alguma coisa, assim, pingada). Para falar a verdade, eu não sei se ainda tem algum *campus* da UFMA lá em Caxias, eu não vejo falar nada, só vejo falar da UEMA. A UFMA³⁶⁸ não adotou logo a política de expansão universitária, só depois foi que adotou (tinha um nome lá que eu não me lembro). O CEFET-MA adotou também, mas a UEMA saiu na frente, antes da lei, a UEMA já tinha montado toda a expansão desses cursos. A UEMA sempre teve os cursos de Licenciatura Curta, mas a UFMA nunca teve, assim, aquele interesse de expandir mais, era mais só aqui em São Luís.

Olha Déa, claro que houve melhoras aqui. O surgimento da área humanística da UEMA influenciou muito na formação dos professores do Departamento de Matemática, inclusive, por exemplo, aqui no Departamento, não se fala mais só de Matemática técnica, daquela Matemática para Engenharia, já se vê professor te falando: “rapaz, como é que eu vou ensinar isso aqui? Me dá uma ideia aí...” . Já se discute a parte humanística, então eles já começam a ver com outros olhos o ensino da Matemática. Com a criação dos cursos de Pedagogia, com as discussões nas reuniões, a gente vê que realmente os professores de Matemática, do Departamento, não estão tão técnicos, já estão começando a ver que não é por aí: só ensinar a Matemática pesada, dura. Tem que começar a dialogar e também tem que ter o lúdico, principalmente. Aqui no Departamento, praticamente, tem duas áreas: uma que trabalha a parte de licenciatura e a outra que trabalha a parte de Engenharia (a parte mais técnica). A minha luta aqui no Departamento é para ver se a gente começa a falar uma só linguagem.

Você me pergunta em relação ao contexto sócio-político na época da implantação desses cursos. É uma pergunta interessante! Como na universidade (na UEMA), até então, era o chamado trampolim político que prevalecia (ainda é um pouco, ainda não cortou o cordão umbilical disso aí) teve muita coisa aqui na parte sócio-política.

Primeiro os cursos foram criados, isso foi bom: a parte social foi boa! Ai, vem a parte política: todos (com todo respeito, pois não estão aqui para se defenderem) usaram esses cursos para se erguerem politicamente, como deputados estaduais, federais (em função desses cursos se elegeram). Então, tem a parte boa e tem a parte ruim. Muitos estão aí como deputados com recursos desses cursos, vamos dizer assim: “eu vou abrir um curso lá no sítio, porque lá eu tenho dez eleitores. Como eu sou o reitor, você tem que dar aula lá. O curso foi criado, a comunidade gostou...”. Ai, a gente não podia dizer mais nada. Foi assim... Então, por conta dessa parte política, os cursos foram implantados em muitos interiores que não tinham condições, mas foram criados: tinha que ter eleitores. Essa é uma crítica minha, a gente vê isso aqui. Foi isso. Mas o Maranhão hoje sabe o que é a UEMA e os cursos que ela oferece... Em termos de curso superior, pelo menos a pessoa sai e tem uma noção do que é a Matemática, onde se aplica... Essa parte social é muito boa.

Então, a formação de professores de Matemática no Maranhão, pela a UEMA, eu digo assim, tem duas partes: uma PROCAD/PQD e uma que é dada aqui: a Licenciatura. Então, o aluno daqui tem mais condição de estudar, é mais pesado, mas assim mesmo, nos concursos do estado os nossos alunos são os que ficam com as vagas. Por incrível que pareça nos concursos que saíram para professor de Matemática, você pode ver: são os alunos da UEMA, tanto quem fez PROCAD (o curso de Ciências) como o curso daqui que estão nas primeiras colocações. Tem muita gente bem empregada, professores do estado, tudo por concurso (foram alunos da UEMA). Eles são altamente agradecidos, depois desse curso tiveram maior chance de entrar no estado como professor, nas escolas particulares... Como disse o Juca: ”rapaz, olha, por mais que fale da UEMA, mas eles estão lá empregados, graças ao curso que foi dado aqui”. Agora, o curso tá bom? Não. O tempo vai mudando, vai mudando também a maneira de olhar os cursos e hoje eu estou reclamando, é preciso que faça uma revisão do curso de Matemática. O professor João Coelho começou o laboratório de Matemática, está ali parado, fechou porque ele foi fazer o mestrado e o

³⁶⁸ A política de expansão universitária da UFMA acontece através do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica- PROEB. Dentre os cursos oferecidos por esse Programa encontra-se o curso de Licenciatura Plena em Matemática.

doutorado, mas ele tá voltando e nós vamos tentar montar o laboratório de Matemática. Isso é que está faltando no professor que está trabalhando na licenciatura: saber o que ele vai fazer, não só fazer, mas mostrar também Matemática concreta (ali eu já fiz umas figuras para poder dar aula e mostrar por que acontece isso). Eu tenho aqui um anteprojeto para reformar o curso de Matemática, está faltando criar uma nova grade para esse curso (já está em discussão). O nosso curso aqui, o curso de Matemática Licenciatura, ele é mais, assim, uma preparação para bacharel (é assim, pesado). Eu estou conversando com o Grangeiro para discutir a nova grade, colocar os fundamentos da Matemática para ir ensinando o professor para dar aula no ensino básico e para montar um laboratório de Matemática, para isso, eu estou propenso a ficar aqui o dia todo... E já chegou o professor Mauro³⁶⁹ com mestrado em Ensino de Ciências, tem Merval que tem especialização em Matemática, tem Costa³⁷⁰... Tem uma série de professores que já chegaram com titulação nessa área... Esses professores todos atuam tanto no curso de Ciências como no de Matemática Licenciatura. João Coelho veio com a ideia de trazer um professor de fora nessa área de laboratório para ensinar a gente. Quer dizer, estão começando a serem implantadas, assim, novas ideias no curso de licenciatura, porque nosso curso continua sendo muito chegado para o bacharelado. Nas aulas práticas de ensino de Matemática que eu dou, mando os alunos fazerem esses trabalhos³⁷¹ para eles verem como é a coisa, como é trabalhar com as crianças. Nós temos Prática I, II, III e IV, e, nós (eu e o Mauro) dividimos assim: de primeira à quarta série (Prática I), de quinta e sexta série (Prática II)... Então, a gente divide assim, para atender até o ensino médio (até a prática IV) para ensinar a eles não só, por exemplo, exponencial é isso, mas por que gera exponencial... Treinar o professor aqui para quando ele chegar lá trabalhar com as crianças. Nosso objetivo é esse na licenciatura, não é ideia nova, que seja

³⁶⁹ Mauro Guterres Barbosa

³⁷⁰ José Antonio Costa

³⁷¹ O professor refere-se a alguns trabalhos de Matemática que estão expostos na sala onde está sendo realizada a entrevista.

nossa, a gente tem pesquisado as grades de Santa Catarina, São Paulo, Ribeirão Preto, Minas Gerais e as grades estão com esse novo paradigma no ensino da Matemática. Você quer demonstrar um teorema de Fermat? Demonstre, mas não vai servir para o ensino médio, isso vale como cultura (você tem que ter ideia...). Esse é nosso objetivo, talvez daqui a três anos transformar essa grade, para ver se melhora essa grade e ensinar o professor a ser professor no ensino médio. Bom, se ele quiser professor de universidade, vai para um curso mais pesado, mas nesse agora, a ideia é essa. Eu, Mauro, Jackson, a do Neto³⁷² (ele vai muito a cursos de Educação Matemática para assistir essas coisas) pensamos assim, essa é nossa ideia. Tem que mudar porque a Matemática não é como se ensinava antigamente, eu perguntei assim: “tu sabes o que é leasing, CDC?”. O aluno respondeu: “não, eu não sei...”. Eu disse: “viu, tu não sabes, mas é Matemática... Tu sabes por que o carro é flex? Ah! Não sabes? Tens que saber se é melhor colocar álcool ou gasolina no teu carro. Tens que saber esses cálculos, essas coisas...”. É que isso não está sendo ensinado aqui e o que tem que ser ensinado aqui é isso, o que está acontecendo lá fora, essas coisas. O aluno vê um gráfico, não sabe o que é, tem que saber a Estatística que está ali, tem que ter Educação Matemática. Eu não fui educado matematicamente, eu fui ensinado a fazer cálculo, hoje eu sou educado matematicamente, graças a Deus! Mas o futuro do curso aqui é esse...

Se eu quero registrar mais alguma coisa? Não, professora. Foram muitas coisas que aconteceram nessa fase aí, sem falar as perseguições políticas: aqueles que queriam ser vereador, deputado, destituíam diretores de curso... Professores sacados de sala de aula porque diziam: “eu não voto em ti”. Essas coisas que eu chamo “picuinhas” aconteceram muito com a gente. Eu fui taxado de “xiita” e eu dizia: “eu não sou xiita, mas essas coisas a gente tem que dizer para os alunos”. Era uma loucura, o Juca foi perseguido porque nunca abriu mão. Teve uma série de perseguições aqui (a parte que você não vai colocar na sua tese, mas teve)... Você vai ser diretor de um curso, você não é do lado da direita, eles

³⁷² Raimundo Martins Reis Neto

dificultam, engavetam os processos, os requerimentos... Fatos que aconteceram comigo de pedir armário e não vir para mim. Eu ir lá ao almoxarifado e levar. Depois, o reitor foi lá mandou buscar, arrombou a porta para tirar o armário... Essas coisas que não estavam coerentes... Chegou ao ponto de reitor chegar à minha sala e rasgar, assim, cartazes que eu tinha colocado lá, dizendo que não

estava certo... Essas coisas, essas baixarias, coisas que aconteciam do nada (ou você come no prato deles ou você ficava marginalizado...). Costa é vítima dessas coisas... Tem alguns colegas aqui, que acham que a gente tem que ser do lado deles... Aquelas coisas de humano mesmo que acontecem, mas a gente vai levando...

Aproveita o que é bom daí ...

“Nossa mente nunca foi escravizada porque nós sempre tivemos a ideia de liberdade...”



Joaquim Teixeira Lopes

Sou professor!
Eu comecei minha vida escolar na *Escola Luís Serra* (uma escola, lá na rua que eu nasci: na Rua da Saúde³⁷³), fiz o primeiro grau e depois fui transferido para a *Escola*

O ludovicense Joaquim Teixeira Lopes nasceu no ano de 1950. É licenciado em Física e em Eletricidade pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão e em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal da Paraíba, e mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas.

Como professor do Departamento de Física da Universidade Estadual do Maranhão e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Monte Castelo, participou dos programas de formação de professores quando os mesmos foram implantados nessas instituições.

Para a maioria de seus colegas de trabalho é o *Juca*. Uma pessoa muito simples, educada, de voz mansa, alegre, atencioso e de personalidade marcante. Sua conversa carrega marcas de seu envolvimento com as lutas em defesa dos direitos humanos.

Tanto nossa conversa inicial como a entrevista aconteceram em sua sala de trabalho na Universidade Estadual. *Juca* é muito ocupado. Por conta disso tivemos dificuldades para receber seu retorno em relação à transcrição e a textualização da entrevista. Só depois de um ano assinou a carta de cessão, a autorização para usarmos sua entrevista. A entrevista foi realizada em 02 de Fevereiro de 2009.

Modelo Benedito Leite, na época, a melhor escola primária daqui de São Luís. Eu fiz três anos na escola privada, no Colégio São Luís, porque, na época, as três grandes escolas que tinha aqui eram: o Colégio Batista, o Colégio

³⁷³ No centro de São Luís

Marista e o Colégio São Luís³⁷⁴. Eu estudava no Colégio São Luís, não era porque eu tinha condições de pagar essa escola (a prova é que eu não paguei os três anos, só paguei um). É porque eu era atleta e você sabe que, às vezes, para manter o atleta, ele recebia uma espécie de uma bolsa. Fazia o que? (Risos). Futebol. Jogava no time da escola que foi campeão. Aí, a gente se mantinha na escola e, na época, eu digo também, que mesmo sendo privada, eu contei com a compreensão do diretor da escola na época: o professor Luís Rego. Mostrei para ele que não podia pagar mesmo e aí, meu pai pagou só um ano. Foi aí que eu pude tirar o diploma para fazer o vestibular. Concluí o segundo grau no *Colégio São Luís* e, posteriormente, fiz vestibular para Física Licenciatura na Universidade Federal do Maranhão. Nessa época já tinha deixado de ser Fundação para ser Universidade há muitos anos.

Que lembranças eu tenho dessa época? (Risos). Déa, eu tive a felicidade de ter um professor de Matemática, o professor Bibiano. Era um professor por quem eu era encantado, assim, com a forma dele ensinar, com a compreensão que ele tinha com os alunos e eu considero, assim, que foi um dos melhores professores que eu tive na minha vida: o professor Bibiano, de Matemática, do Colégio São Luís. O que ele tinha de especial era a compreensão dele com os alunos e a didática ensinar Matemática, ele fazia com que você se prendesse. Na aula dele noventa e nove por cento da turma estava presente. Eu não recordo, assim, mas isso foi em 1971 para 1973 quando eu tive a felicidade de ser aluno do professor Bibiano...

Eu não lembro qual era a formação de meus professores. De Física, eu tinha um professor no Colégio São Luís (por sinal um bom professor, mas não lembro o nome) que era farmacêutico. O professor Bibiano, eu não sei se, na época, ele era matemático... Também não lembro se, nessa época, houve alguma mudança significativa no contexto escolar da educação maranhense...

Eu entrei no curso de Física em 1974 e lá na UFMA, na época, eles faziam um pré-teste de Matemática e eu consegui acertar

noventa e nove por cento das questões e fui convidado para ser aluno da Matemática. Mas eu vi sempre a Física como um desafio. Pode notar que eu cursei primeiro todas as disciplinas de Matemática e depois foi que eu cursei as disciplinas de Física... O Instituto era de Física e Matemática, então vivia todo mundo junto inicialmente, depois foi que separou. Com o regime militar eles separam, acho que foi até estratégia dos militares na época para dividir a universidade. Mas quando eu entrei no curso, entrei no Instituto de Física e Matemática da UFMA, funcionavam os dois cursos juntos... Dos professores de Matemática que nós tivemos, inicialmente na UFMA, acho que oitenta por cento dos professores do curso de Matemática da UFMA eram cearenses e dos de Física, oitenta por cento eram maranhenses... Eu me lembro de alguns dos meus professores. Fui aluno da professora Eufrásia Campos, do professor Orlando Bandeira (que chamavam “Orlando Furioso”) de Cálculo Vetorial, do professor Renato Patrício, de Cálculo Numérico, e outros... Ah! Eu lembro dos livros didáticos que eles adotavam: o D’Orias (o número um) que era o de Física, nós tínhamos o *Cálculo* do Thomas... Eu fiz Cálculo Vetorial, utilizando o Thomas I, II e III. Era o livro do momento, a coleção do Thomas para Cálculo.

Olha, se nós formos fazer um paralelo com as condições de hoje, eram mínimas as condições oferecidas pela universidade para o funcionamento do curso. O curso mesmo, ele cresceu e sobrevivia por vontade do corpo docente e discente da universidade e administrativo, porque as informações eram muito difíceis... Eu lembro que eu fiz uma disciplina de Física, Estrutura da Matéria, utilizando o velho Schaum, no seu último capítulo, não por culpa do professor, mas porque ele não tinha as informações, os livros suficientes para ministrar aulas. A universidade não tinha uma biblioteca adequada. Você vê, hoje, nós temos dificuldades, imagina em 1974... Naquela época os professores, não só de Matemática como de Física também, eles eram contratados na Universidade, a prova está que foi nessa época, foi nesse período dos anos 1970 que houve o concurso para lá, inclusive, o concurso para Física houve nos anos 1970.

³⁷⁴ As escolas citadas são da rede particular de ensino de São Luís

Se eu me lembro da metodologia de meus professores no meu curso de graduação? Eu lembro o aspecto, assim, mais quantitativo, aquele da nota, ele tinha um valor maior do que o aspecto qualitativo. Você via o aluno só como aluno mesmo; na época, dificilmente, você encontrava um professor que se preocupava em saber por que o aluno deixava de assistir as aulas, desaparecia, não tinha muito essa preocupação, isso não era regra geral. É lógico que nós tínhamos professores que se preocupavam com essa parte, até mesmo porque a origem de vários professores do curso de Física, na época, era de famílias humildes, mas era aquela história, você tinha que estudar, fazer prova (tinha que tirar sete a dez). Se fosse para final as suas possibilidades eram mínimas... Eu acho, assim, que hoje, em termos de avaliação, ela cresceu um pouco com relação à minha época. Hoje você já se preocupa com o aluno em saber por que ele não tem um livro, por que não está assistindo a aula, ou seja, houve uma mudança, não posso negar. Não foi essa mudança exponencial, mas houve uma mudança...

Na época da graduação, eu atuava no movimento estudantil, eu era só militante, aquele que participava que tinha seus posicionamentos. Fizemos um movimento no IEMA³⁷⁵ porque o salário atrasou e convidamos as colegas, fizemos uma paralisação. Mas eu não tinha uma atividade política como eu tenho depois que eu entrei na UEMA (eu participei da primeira assembleia geral na biblioteca, aqui na UEMA e, conseqüentemente, participei da primeira greve). A minha participação mesmo, aconteceu depois que eu entrei na universidade, até porque na época da graduação, como professor, como arrimo de família, eu pulava de uma escola para outra, sustentava a família e você sabe que esse é um momento muito difícil para a gente. Eu dava aula no Colégio PAX, no Colégio Santo Antônio, no Colégio Coelho Neto, ensinava também numa escola do centro. Então, eu ensinava em quatro escolas, vivia dando aulas. Minhas reprovações eram por falta, porque eu tinha que trabalhar. O curso de Física eu concluí em cinco anos e meio (o curso era de quatro anos) e concluí o outro em dois anos (o de Licenciatura em Eletricidade). E, nessa

corrida, eu só vim mesmo participar diretamente dos movimentos em defesa da educação, tanto de nível médio como de nível superior, foi na universidade...

Dessa época, da década de 1970 (época da ditadura) eu tenho um depoimento a te dizer Déa. Eu participei dos jogos brasileiros em Alagoas, e lá ficaram concentrados todos os alunos e, tu sabes que quando tu começa a conhecer outras realidades tua cabeça muda, o Einstein diz: “uma mente que se abre para uma nova ideia, nunca mais será a mesma”. Então, eu conheci vários alunos de outras escolas, via a realidade de cada uma e bruscamente, o governo militar, perverso, passou a dividir os jogos, ou seja, você não se concentrava mais: basquete num estado, futebol em outro... A gente não se juntava mais... Mas dava para a gente perceber em sala de aula que havia pessoas que assistiam aula ali que não tinham nada a ver com a Física, nem com Matemática, elas estavam ali como meras espãs. Você sente, assim, quando você está nos últimos períodos, quem é realmente da área. Tinha um rapaz lá (lógico que eu não o considero colega) que vivia lá fazendo Física, mas na realidade ela era da Polícia Federal. Depois, numa greve, a gente o via lá, era uma espécie de vigilante. Mas na época eu já tinha minha ideia de liberdade, questionava por que o povo não se revoltava contra aquilo: será (eu ficava pensando) que o Brasil ficou de braços cruzados diante de um regime tão cruel? Eu fui ver na literatura que nós perdemos muitos brasileiros mortos que tentaram lutar contra o quadro na época. Eu nunca aceitei ser escravo de ninguém, Déa, eu costumo dizer que o negro ele nunca foi escravo, porque uma coisa é você querer escravizar o meu trabalho e outra coisa é você querer escravizar a minha mente e a nossa mente nunca foi escravizada porque nós sempre tivemos a ideia de liberdade, sempre lutamos para ser livre. Então, eu sempre fui uma pessoa, assim, como professor, como aluno, sempre questionei, sempre quis ser livre, não quis ser escravo de ninguém, me submeter aos caprichos de ninguém... Não sei se isso está dentro do que você quer... Faz parte de minha vida...

Em relação ao contexto maranhense, em 1974, as lembranças que eu tenho é que era aquele momento, assim, que na universidade

³⁷⁵ Instituto de Educação do Maranhão

os alunos lutavam mesmo bravamente pelos seus direitos, pela melhoria da universidade... Eu tive a felicidade de participar da greve da meia passagem... Eu era aluno da UFMA e professor no “Colégio Coelho Neto”... Devido às dificuldades que se tinha na formação de professor de Física e Matemática, eles recrutavam, na época, alunos a partir quarto período (já com nomeação) para fazer parte do quadro... Eu acho que isso acontecia por conta da necessidade de professor, porque quando eu entrei no curso de Física (isso não era diferente no curso de Matemática) só tinha vinte e quatro professores de Física aqui no Maranhão, a mesma coisa acontecia com os colegas de Matemática... No Maranhão não tinha professor formado de Física e de Matemática, raros, por exemplo, a maioria dos professores formados em Física eram professores da UFMA e Matemática era a mesma coisa... Não existia uma demanda para atender o ensino médio. Eu lembro que eu estava no quarto ou no quinto período quando fui nomeado como professor do Estado e podia ter duas nomeações, para você vê o tanto que se precisava de professor de Física e Matemática na época. Aí, quando você era nomeado, como havia necessidade, então o professor de Física era deslocado para ensinar Matemática... Então, eu tive duas nomeações antes de terminar o curso, essa era a realidade no estado do Maranhão... Não lembro se tinha alguma lei que amparava o estado para fazer isso, porque primeiro você pode lembrar que um dos grandes problemas de quem fazia licenciatura (de quem faz licenciatura), tu sabes que é o corre e corre para dar aula nas escolas. Eu já ministrava aula no Colégio Coelho Neto, no Colégio Pax, no Colégio Santo Antonio (lá no bairro da COHAB) e nós não tínhamos tempo para estar, assim, se debruçando para ler as leis na época. As leis que valiam para a gente eram só a Matemática e a Física.

Olha, dentro das condições que eram oferecidas aos professores (as condições que a universidade, o governo oferecia aos professores) eu considero que eu tive uma formação de regular para bom, a prova é que hoje já estou com vinte e sete anos como professor de uma universidade (da Universidade Estadual do Maranhão), com muito orgulho; e com muito orgulho também,

como professor do CEFET-MA . Eu ingressei no CEFET-MA em 1996, como contratado, e depois eu fiz concurso público. Eu estou com doze anos trabalhando lá. Quando eu entrei na minha atividade profissional eu não era formado ainda, então o curso me deu suporte suficiente para desenvolver minhas atividades profissionais. Iniciei minha carreira profissional em 1977, no Colégio Santo Antônio (na COHAB). Nessa época, eu ensinava Matemática para o ensino fundamental no Colégio Santo Antônio e no Colégio Pax.

Você me pergunta por que optei ser professor. Olha, eu sou muito realista, eu optei devido às minhas dificuldades econômicas. Eu passei um ano sem fazer vestibular porque eu não tinha condições, na época, na UFMA você pagava as mensalidades... Tinha um carnê lá que você pagava as taxas... Isso em 1973, 1974... Então, os cursos não eram gratuitos. Para mim eles não eram gratuitos. Se você quiser, eu posso até procurar um carnê que eu pagava na época, eu vou ver se acho para te passar, se você tiver interesse de ver... Então, veja bem, eu não tinha condições, passei o ano de 1973 todo só estudando Física e Matemática e fui fazer Física. Isso eu digo para todos os meus alunos, porque nas condições do vestibular daquela época (que era específico), como eu sabia um pouquinho (somente um pouquinho, pois ninguém sabe nada) de Física e Matemática e por encontrar um amigo meu que fazia Física e já estava empregado e, como eu precisava ter um emprego optei por fazer Física. Essa foi a minha realidade, eu não fui ser professor por dizer que eu tinha vocação para ser professor, fui pelas necessidades, e deu certo.

Eu ingressei no estado nomeado. Não havia concurso no estado do Maranhão, nessa época, para o ingresso na carreira do magistério. Isso foi antes de 1988, exigência veio depois de 1988, se você quiser, eu posso até lhe dar uma cópia da minha primeira nomeação para você ver como era... Se imaginava o seguinte: quem fazia Física e Matemática, quem conseguiu chegar ao quarto, ao quinto período, a ideia que se tinha é que eles já tinham condições de ser professor, devido às dificuldades dos cursos, já que existia uma evasão muito grande nos cursos de

Física e Matemática. Então, se formava a ideia: o aluno está no quarto, no quinto período do curso de Física ou de Matemática é o aluno que tem toda condição de ensinar. Se o curso era muito puxado? (Risos). Eu digo que naquela época sobrevivia a ideia de que o melhor professor era aquele que reprovava mais... Por exemplo, eu cheguei a ver turma que tinha sessenta alunos, que na primeira prova “nego limpava” e ficavam só três alunos, os caras desistiam. Então, existia uma evasão muito grande na época. E outra coisa: a grande maioria daqueles que fazia, na época, o vestibular para Física ou Matemática, é porque a concorrência era pequena. Quando começavam o curso, geralmente, as pessoas não tinham uma base Matemática suficiente (no ponto de vista do curso de Física e de Matemática) pra seguir, então só alguns conseguiam a formação. Pode notar que, às vezes, você formava dois, três alunos, cada aluno representante de um vestibular... Era um problema, era isso, era muito seletivo o curso ao longo do processo. A seleção mesmo do curso de Física e de Matemática ia ocorrendo ao longo do processo... Você fazia vestibular para ingresso porque era menos concorrido, porém ao longo do curso ia havendo uma seleção, ou seja, as pessoas não iam conseguindo passar, iam desistindo e iam caminhando só aqueles que tinham, realmente, uma base suficiente para poder terminar o curso... Então, no quarto período, o aluno já poderia ser nomeado porque se supunha que ele já tinha a base suficiente para ensinar no segundo grau. E eu te dou o depoimento dizendo que tinham. Aqueles que chegavam ao quarto, ao quinto período, você sentia que tinham...

Eu fui nomeado pela Secretaria de Educação do Estado. O meu primeiro colégio no estado foi o *Colégio Coelho Neto*, depois eu ensinei no Instituto de Educação Formação de Professores, fui um dos professores escolhidos para ensinar. Isso aí para mim foi um aprendizado muito grande. Ensinei no Liceu, no Operária II³⁷⁶, uma outra grande experiência que tive como professor porque eu pude traçar um paralelo: mesmo na escola pública existe um tratamento diferenciado nas escolas, ou

seja, as dificuldades maiores que você encontra, até mesmo de material, estão nas escolas de periferia, mesmo sendo escola do estado. Parece que o governo só olha mais para as escolas que são, assim, mais tradicionais, para as públicas mais tradicionais e esquece as escolas públicas da periferia...

Olha, em alguns projetos que eu vi implantados aqui no Maranhão (que eu participava porque era professor) você tinha que ministrar aula de acordo com aquelas normas que vinham. Na realidade são uns pseudo-iluminados que realmente prejudicaram muito o ensino básico aqui no Maranhão. Agora, o grande problema do ensino básico, na época que eu ensinei no médio, é o descaso do governo com as escolas. Você tem professores que querem fazer o trabalho, você tem alunos com sonhos muito grandes, porém os governantes não estão nem aí para as escolas públicas. Não estão nem aí... Eu costumo dizer: os filhos deles não estudam lá.

Sobre meu ingresso no ensino superior é o seguinte: eu era professor do Colégio Coelho Neto e do IEMA e, na época (eu entrei aqui na UEMA em 1981), os professores da UEMA eram contratados (hoje o ingresso é por concurso público de provas e títulos) e o professor Jeferson Davis, que ensinava Física III, por conta de outras atividades, teve que se afastar, e na reunião na Escola de Engenharia, o professor Gomes³⁷⁷ (professor de Estatística aqui da universidade) apontou meu nome como uma pessoa que poderia substituir, na época, o professor da disciplina Física III. Eu vim, ministrei aula e tive uma aceitação dos alunos, o que influenciou muito para a minha aceitação. Fui enquadrado na Universidade Estadual do Maranhão. Não tive que me sujeitar a concurso porque, na época, a lei me beneficiava, o enquadramento foi constitucional. No Maranhão, o ingresso na carreira do magistério através de concurso só acontece depois de 1988 quando foi aprovada a Constituição, que exigiu concurso. O que eles fizeram? Eles enquadraram todos os servidores públicos que até 05 de novembro de 1988 tinham cinco anos de atividades. Esses foram para o quadro e os outros, a partir daí, saíram para o concurso público. Teve gente que,

³⁷⁶ Centro de Ensino Médio Cidade Operária II escola da rede estadual de ensino.

³⁷⁷ José de Ribamar Gomes

faltando um dia, e não conseguiu ser enquadrado.

Acho que foi no governo de Edison Lobão³⁷⁸ que foi feito o primeiro concurso, que por sinal desempregou milhares de pais de família. Foi muito perverso o concurso que ele fez porque, na época, você tinha muita gente empregada. Por exemplo, um jardineiro que trabalhava na educação, um homem que só aprendeu a trabalhar com flores, ou seja, não foi feita uma prova específica para que aquele homem tivesse chance de igual condição com aqueles que realmente tiveram a felicidade de tirar seu primeiro, segundo, terceiro grau... Como foi feita uma prova sem levar em conta as especificidades, realmente, a grande massa foi posta para a rua. Você entende? Por que, imagina, se tem contratado (na época não tinha concurso) um trabalhador que trabalha só com jardinagem, se ele for se submeter a uma prova de Português e de Matemática sem ter um peso da especificidade do trabalho dele, ele não tem chance nenhuma... Então, esse primeiro concurso, parece que pelo governador Lobão, foi muito perverso...

O estado continua fazendo seletivo para contratar professor. Está no site um seletivo para cinco mil professores, quer dizer, isso aí é uma irresponsabilidade muito grande, quando o governo devia era fazer um concurso público ou chamar os professores que são os excedentes do último concurso público. Esse concurso que vai ter agora é só para contrato, é só seletivo. Essa prática vem ocorrendo há mais de vinte anos no estado do Maranhão: faz seletivo e não faz concurso público, para poder pagar ao professor um quarto do que ele tem direito se tivesse concurso público. Então, isso afeta diretamente o que? O ensino e a aprendizagem. O aluno vai ser afetado, porque um professor contratado, ele vai ter que pular de escola em escola para poder ter as condições de vida, vai estar um professor sempre cansado... Um professor que não tem estabilidade, não sabe se hoje está no contrato e se amanhã está fora, então, isso cria uma instabilidade muito grande, como eu digo para você: os filhos dos governantes não estudam na escola pública. Então, eles tratam a

educação dessa forma, tratam a educação com um desprezo muito grande... Isso já vem se arrastando há anos. Eu ensino na escola pública desde 1977 e vejo um descaso muito grande com as escolas, um desrespeito muito grande dos dirigentes com as escolas... Agora, em termos de estatísticas, eles são bons. Estatisticamente passam sempre mascarando as coisas, querendo dizer que está tudo *mil maravilhas*. Se você verificar a tabela salarial dos professores do estado, você vai ver que nos oito níveis iniciais é menos que o salário mínimo base. É uma tristeza ...

Quando cheguei à Universidade Estadual não existia o curso de Matemática, existiam só os cursos de Engenharia. Os cursos de licenciaturas aqui da universidade, estou falando dos daqui de São Luís porque já existiam algumas licenciaturas em outros *campi*. A UEMA já tinha licenciatura em Caxias. Seria até bom que você fosse à Caxias conversar com os professores de Caxias. Aqui, os cursos de licenciatura começaram da seguinte maneira: na greve de 1992, 1993 (que foi a mais longa greve feita na Universidade) uma das propostas do comando de greve, do qual faziam parte eu, Walber³⁷⁹, Miguel³⁸⁰, Dionísio³⁸¹ e outros companheiros, nós propusemos à Secretaria de Educação que fosse criado um curso superior para a qualificação dos técnicos administrativos da Universidade e essa proposta foi muito bem aceita na mesa de negociação. Era a Conceição Raposo a secretária e ela achou interessante, foi fazer um estudo... Só que quando ela trouxe o resultado, disse que seria interessante criar esse tipo de curso, porém, só para qualificar professor. Isso foi muito antes da aprovação da nova LDB. Aí foi criado o PROCAD, um curso de formação de professores, um programa de qualificação de professores. Então, foi criado o curso. Na época, os alunos recebiam bolsa, todos vinham dos interiores estudar aqui no *campus* de São Luís, tinham o direito de permanecerem aqui na Universidade assistindo às aulas e tinham bolsa para se manterem (quando iniciou). Então, o início dos cursos de licenciatura, aqui em São Luís, nesse programa de qualificação

³⁷⁸ Edison Lobão foi governador do Maranhão de março de 1991 a abril de 1994, quando renunciou ao cargo para disputar vaga no Senado Federal do Brasil.

³⁷⁹ Walber Tomé Ribeiro Gomes

³⁸⁰ Miguel Benedito Santos

³⁸¹ Dionísio Roque dos Santos

de docentes, nasceu da greve de 1992,1993, de uma proposta do comando de greve para qualificação com curso superior dos técnicos administrativos da Universidade. Olha, eu não lembro se o curso começa para todas as áreas ou se tinha as áreas específicas. A pessoa que tem esses dados é o Pintinho³⁸² porque, na época, ele era o diretor do Centro...

Olha, eu considero o PROCAD um grande programa, porque o que nós pudemos perceber tanto do ponto de vista da UEMA como do CEFET-MA que nos lugares onde os cursos foram implantados é lógico passa a ser diferente, a cabeça passa a ser outra. O que tem que melhorar cada vez mais é o gerenciamento, as condições que têm que ser dadas aos professores, aos alunos, aos técnicos administrativos envolvidos no projeto. Nós mesmos (eu e você) participamos ministrando algumas aulas e teve lugar que nós ficamos porque nós somos professores, porque se não fôssemos professores, tínhamos voltado pelas péssimas condições oferecidas para que você ministrasse a aula. E hoje, o que eu observo é que esses cursos vêm ajudando o crescimento educacional aqui no Maranhão, a prova está que se você pegar a relação dos concursos públicos, nós encontramos a grande maioria dos aprovados são alunos remanescentes desses programas.

Os professores do curso de Ciências quando esse foi instituído? Eu lembro, assim, que quando eu ministrava aula no curso de Ciências todos os professores eram do quadro. Nas turmas, o número de alunos envolvidos era pequeno, então, na época, dava para os professores da universidade participarem diretamente das aulas... Mas o curso inicia com a ideia de capacitar apenas professores da rede estadual que não possuíam curso de graduação, depois ele foi estendido para os municípios, dentro dessa ideia, e o que se vê hoje é um programa que está aí...

Então, começa com o PROCAD e depois é que vem o curso de licenciatura na capital. Não me lembro, Déa, em que ano esse curso foi instituído, porque sou meio, assim, para datas, eu não lembro... Mas quero dizer para você que fazendo um levantamento da formação tanto dos alunos do curso de Ciências com habilitação em Física como dos

alunos com habilitação em Matemática, a grande maioria dos nossos alunos (eu acredito que noventa por cento) hoje são professores empregados no Estado, são aprovados em concurso público, não diferente, também, dos nossos licenciados lá do CEFET-MA.

A avaliação que eu faço é que havia uma necessidade de uma expansão realmente das instituições. Inicialmente, o curso começou com bolsa de estudo. Depois, o que aconteceu tanto aqui na universidade como no CEFET-MA? Houve uma irresponsabilidade muito grande dos dirigentes das instituições e passaram a cobrar as mensalidades para que os alunos, através de fundações, pagassem o curso. Então, a partir daí, eu me afastei de ministrar aula no curso, porque eu nunca concordei com o ensino pago dentro da universidade, nem na UEMA, nem no CEFET-MA, em nenhum órgão público. Em 2008 nós fizemos um grande movimento aqui na Universidade (como também fizemos no CEFET-MA com o “Grupo dos 21”: acabamos com o ensino pago na licenciatura no CEFET-MA), por meio do SINTUEMA³⁸³ e algumas lideranças estudantis e através de passeatas, movimentos, nós conseguimos acabar com o ensino de graduação pago na Universidade. Ou seja, nós retornamos o caráter público da Universidade, que até então, tinha mais alunos pagando mensalidades do que na gratuidade (como acontecia também no CEFET-MA). Hoje, através dos movimentos, nós conseguimos acabar com esse tipo de cobrança. Era assim: além do convênio que a instituição fazia com as prefeituras dos municípios, o aluno pagava mensalidades através de fundações. Ou seja, na realidade era só para mascarar porque o aluno pagava mesmo. Mas eu vejo que a Universidade, ela tem que se expandir, tem que aumentar o número de vagas, porque hoje a grande maioria das pessoas não pode pagar universidade, elas estão nas escolas privadas por falta de vagas nas escolas públicas. Déa, é o seguinte: dizem que existia uma verba federal para manter esses convênios, mas você sabe como é a cabeça dos políticos irresponsáveis. Eles, através de fundações, dobravam, triplicavam o número de vagas para se beneficiarem. Tanto

³⁸² Francisco Pinto Lima

³⁸³ Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Estadual do Maranhão

prefeitos como ex-reitores, tanto da UEMA como do CEFET-MA usaram as instituições para hoje ser deputado federal e estadual. Na realidade, usaram o programa de expansão da Universidade como trampolim político... E isso foi uma luta que nós travamos no CEFET-MA, e acabamos com esse pagamento. E acabamos também, aqui na Universidade. No CEFET-MA, como eu já falei, através do “Grupo dos 21”... O que é esse grupo? É o seguinte, foram vinte e uma as pessoas que assinaram o documento para acabar com o pagamento das mensalidades dos cursos de licenciatura no CEFET-MA. Na UEMA fizemos um movimento de passeata com os alunos e conseguimos a gratuidade do que é hoje o PQD. Todos os alunos da graduação deixaram de pagar as mensalidades e fizeram um movimento para que eles tivessem também, direito às refeições quando viessem estudar aqui na sede da Universidade Estadual do Maranhão.

A UEMA tinha um programa chamado *Esquema I*. Era um programa que completava os bacharéis para ensinar, eu não sei se continua. Por que esse programa? É que não tinha professores licenciados no Maranhão. Por exemplo, você tem formação de bacharel, não pode ensinar na licenciatura, o curso era um complemento, ou seja, te dava uma formação pedagógica... Eu acho que esse programa ainda existe na UEMA, a coordenação dele é lá na Administração. Eu não lembro quando esse programa foi instituído...

Você pede para eu falar sobre o curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA. Olha, Déa, eu não seria a pessoa mais credenciada para isso, até mesmo porque eu sou professor de vinte horas, vou sempre ao CEFET-MA, quando não estou ministrando minha aula estou no Departamento, estudando, e eu não acompanho passo a passo o curso de Matemática do CEFET-MA, o que eu posso dizer é que nas últimas reuniões houve uma luta dos professores de Matemática do CEFET-MA e vai haver uma separação, ou seja, acaba o DCE³⁸⁴ e vai ser criado o Departamento de Matemática e o Departamento de Física (essa foi a última reunião de que eu participei). Quando o curso foi instituído eu participei

como professor. Como eu disse anteriormente, bem administrado, bem gerenciado, esse tipo de extensão era de grande valia, desde que bem gerenciado, desde que não aconteça o que aconteceu aqui e no CEFET-MA em que os administradores utilizaram os cursos para se elegerem deputados. Mas se forem bem gerenciados, eu sou favorável à expansão da universidade. Esse curso, quando foi instituído, não tinha biblioteca, existiam dificuldades, muitas dificuldades... Nós ensinamos em Morros³⁸⁵. Os alunos eram, por sinal, muito dedicados, mas eles não tinham os materiais suficientes, as bibliografias para o acompanhamento do curso. Isso aí, para mim, foi falta de gerenciamento, porque ele não foi criado para existir dessa forma, foi criado para, em cada pólo, você ter uma boa biblioteca, ter meios para que os alunos realmente pudessem crescer dentro do campo da Matemática mais facilmente. Mas isso foi negado. O que se via era que você chegava para ministrar uma aula só contava com a vontade dos alunos, às vezes, em salas altamente quentes... O curso mesmo iniciou com a grande vontade dos professores e dos alunos. Em termos de gerenciamento foi péssimo. Ou seja, você não tinha as condições adequadas, apenas em alguns lugares acontecia do professor poder ir para um hotel e lá ele, por exemplo, ter um quarto, uma sala para ele ficar sozinho estudando. O professor era jogado ali como uma coisa qualquer. Existia um desrespeito muito grande em relação ao tratamento dado aos professores em alguns lugares quando você chegava para ministrar sua aula. Mas isso eu responsabilizo à falta de gerenciamento da época... E a gente ficava mesmo porque nós somos professores e a gente se encantava com os alunos e é a nossa profissão... A gente ministrava aula naquelas condições porque sabia que aqueles alunos não tinham culpa. Você sabe muito bem disso, você passou por uma situação difícil... Tinha muita dificuldade, mas o professor é isso, se disserem para ele: “rapaz tu vais ficar em pé aqui”, ele não vai embora, ele ministra a aula. Infelizmente, todo ano você tem que estar na luta por melhores condições de trabalho e de salário, porque hoje o que o professor ganha

³⁸⁴ Departamento de Ciências Exatas

³⁸⁵ Município do norte maranhense, pertencente à microrregião de Rosário. Localizado a 100 km da capital do estado.

não dá para adquirir um livro, você sabe disso, ele quer se atualizar, mas não consegue... São poucos os professores aos quais são dadas as condições suficientes para poder crescer cada vez mais.

Hoje no CEFET-MA eu ensino Cálculo Vetorial para o curso de Física e para os cursos de Engenharia e, na UEMA, eu só ensino no curso de Física. Aqui na UEMA já tem os cursos de licenciatura em Física e em Matemática, mas o curso de Ciências com as habilitações em Matemática, Física, Química e Biologia continua... O curso de Ciências formou muitos professores, muita gente, e é legal porque a gente pega o resultado dos concursos (não só em nível municipal, mas também estadual e federal) e lá a gente encontra nossos alunos do CEFET-MA, da UEMA ... A criação do curso Licenciatura em Física veio para atender uma demanda, porque houve uma corrida muito grande também das pessoas para fazer o curso de Física, de Matemática, cresceu mais. Na realidade, Déa, irão dizer que existe uma superposição de curso, mas não existe. Hoje, só para você ter uma ideia, precisam no Brasil de quinze mil professores de Física. Em algumas monografias, fazendo-se um levantamento sobre quem ensina Física no Maranhão, já teve casos (nas entrevistas), nos dados obtidos por nossos alunos, que tinham a grande maioria de pessoas que ensinam Física não são nem da área. Nós encontramos professor de pedagogia ensinando Física. Não é diferente na Matemática. Você sabe que para formar o professor de Matemática você começa com quarenta alunos e não termina com cinco. Há uma desistência muito grande ao longo do processo... Existe hoje uma ideia, também, de formar um grupo de professores para a Universidade, porque na realidade (você sabe como que é isso aqui) é uma renovação: nós substituímos nossos professores e nossos alunos futuramente vão nos substituir ... O curso está crescendo, mas eu te digo que, nesses próximos cinco anos, há uma necessidade muito grande do curso de licenciatura, pela falta de professores no estado do Maranhão... Nos últimos trabalhos que nós fizemos sobre quem ensina Física no Maranhão, nós percebemos que há uma carência muito grande de professores, você

tem muitos licenciados em Física ensinando Matemática, muitos licenciados em Matemática ensinando Física e muitos licenciados de outras áreas ensinando Matemática e Física... Porque é aquela história: você tem um vestibular, às vezes, você forma três, quatro turmas, mas, às vezes, é a mesma turma que entrou no vestibular só que de períodos diferentes... Há uma necessidade muito grande de você manter esses cursos de licenciatura... Você pode perceber (você está fazendo doutorado) há uma carência muito grande de doutores no Maranhão, agora é que nós estamos vendo chegar os primeiros doutores em Matemática, você confere os doutores nas instituições.

A educação no Maranhão? Olha, hoje você tem mais recursos, tem a internet, tem muito mais informação. Eu diria que houve um crescimento, mas muito pequeno em relação à época em que eu ingressei na carreira e hoje, porque os nossos alunos das escolas públicas continuam sem os recursos suficientes para poderem se desenvolver. Pelos dirigentes que nós temos, pela irresponsabilidade que eles têm com a educação, infelizmente com esse povo que está aí, a educação no Maranhão ela não cresceu, ela estagnou, a prova está aqui. Você vê que na Universidade Estadual hoje nós estamos lutando em busca da autonomia da instituição, porque o governo não dá o que a instituição tem direito, aquilo que ela tem direito não vem para a instituição. Segundo os dados da própria reitoria, você tem em média cinquenta milhões por ano que é devolvido, realmente, um completo descaso tanto a nível governamental como de gerenciamento dessa instituição.

Se eu quero acrescentar mais alguma coisa? Sim. É o que eu falei inicialmente, há necessidade de uma expansão bem gerenciada, e quero dizer que a universidade tem que trabalhar a criação de novos cursos, mas nesse momento, ela tem que se preocupar mais com a reestruturação dos que já existem... A gente se empolga, porque é uma vida no magistério, mas quando eu era aluno, eu dizia que por pior que sejam as condições da universidade, a educação ainda é o caminho...

Eu acho, assim, que é desse tipo de trabalho que eu gosto. Tenho orientado muitas monografias não só no campo específico da

Física, mas, por exemplo, assim, onde andam os alunos da Física? Porque nós temos que saber se o nosso trabalho, realmente, os objetivos, estão sendo alcançados. Saber se os nossos alunos estão empregados, se estão lecionando, onde estão lecionando, quantos se pós-graduaram... Eu procuro sempre buscar essas informações através das monografias. Agora, eu te digo que nesses últimos anos, os alunos que estão sendo formados pela UEMA, pelo CEFET-MA, em Física, em Matemática, a grande maioria está empregada, estão lecionando no ensino público e particular... Esse tipo de trabalho é para saber diagnosticar,

para saber como é que nós vamos mudar o curso... Acho que esse tipo de trabalho que você está fazendo é o que realmente nós precisamos, porque trabalhos específicos você tem milhares. Agora, avaliação com dados das pessoas que viveram é de grande valia. Eu quero parabenizar o trabalho que você está fazendo, porque eu procuro fazer através das monografias dos alunos (você recebe informações que lhe ajudam numa reunião propor uma mudança baseado nas monografias). Espero que você seja bem sucedida em sua tese não só pela admiração que tenho por você, mas por nossa amizade.

“Eu gostaria, na verdade, que os cursos de licenciatura, tivessem realmente cara de licenciatura...”



Raimundo Merval Morais Gonçalves é maranhense de Humberto de Campos, nascido em 06 de julho de 1962. É licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão e especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Maranhão.

Atualmente é professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual e ministra aulas no curso de Ciências desta instituição desde a implantação desse curso, tanto na sede como no Programa de Capacitação de Docentes.

Logo à primeira vista percebe-se que Merval é um homem de aparência séria, colocações objetivas, poucas palavras: não se prende a detalhes.

Num dia conversei com ele sobre a nossa pesquisa, mostrei-lhe o roteiro de entrevistas, e ele, de imediato, aceitou colaborar conosco. Marcou a entrevista para o dia seguinte – 02 de Fevereiro de 2009 –, em sua sala na Universidade Estadual. A transcrição e a textualização da entrevista foram enviadas a ele por e-mail, mas somente um ano depois consegui a autorização para utilizar a textualização.

Raimundo Merval Morais Gonçalves

Bom, é o seguinte: eu sempre estudei em escolas públicas. Meu antigo primário eu fiz numa escola do estado, o Ginásio numa escola do município, o médio numa escola federal: na Escola Técnica Federal do Maranhão (que era o CEFET-MA e hoje é o IFMA. Eu iniciei em 1977) e a graduação na Universidade Federal do Maranhão. Mas nessa parte de primário, como se costumava dizer, e primeiro grau menor, nossos professores, na

verdade, a maioria era normalista, não tinha nenhum graduado. Mesmo no primeiro grau menor, as professoras eram todas normalistas, algumas com um curso que hoje a gente chama de Esquema I. Mas eu costumo dizer que pelo menos eu tive, vamos dizer assim, a sorte de ter bons professores. Na verdade eles ensinavam e nós aprendíamos. Na parte do ensino médio eu tive alguns professores que já eram formados, mas o ensino, também, foi

bom. Eu faço essa relação de quando eu estudei e hoje que eu trabalho, vejo que o ensino foi bom, os alunos eram interessados, então eu acho que havia uma aprendizagem. Os nossos professores, mesmo não sendo formados, mas eu tive a sorte de ter bons professores que se esforçavam para nos ensinar... A minha professora de Matemática ainda hoje é viva, a professora Maria da Paz. Minha professora do primário (não sei se ela ainda vive); uma professora muito boa, a professora Marilene. Tive uma professora de português (não lembro o nome dela, mas ela ainda é viva) foi minha professora no primeiro grau menor. No ensino médio eu tive o professor Jocelino, professor José Clet... Esses eu sei que ainda estão vivos...

Por que eu afirmo que era uma boa educação? Assim, do pessoal que não era formado, que não tinha graduação, eu via o esforço deles de ensinar. Eles não eram graduados, mas eles se esforçavam para passar o conhecimento que eles tinham... Em termos de livro, eu costumo comparar, assim: nossos livros não tinham resposta de exercícios e não tinham tantos exercícios resolvidos como têm os livros de hoje, mas volto a dizer: meus professores sempre se esforçaram. Eu tive uma professora de Ciências na 6ª série, ela não tinha formação em Biologia. Engraçado! Ela foi minha professora de Ciências e num outro momento ela foi minha professora de História, mas, olha, ela dava conta do recado direitinho, ou seja, ela fazia o papel dela, se esforçou para passar o conteúdo e cobrava também. Eu sempre lembro, assim, que a prova dela de História ela não perguntava assim: “em que ano foi isso? A pergunta dela, por exemplo, era: “fale sobre a invenção do papel”. Então você tinha que discorrer sobre tudo aquilo. Ela dava conta do recado dela, mesmo ela não tendo aquela formação específica... Não lembro se nessa época houve alguma mudança significativa no ensino da Matemática.

Por que escolhi Matemática? No ensino médio eu fiz um curso técnico em Agrimensura e no final do curso eu cheguei à conclusão que eu não estava preparado para fazer aquela profissão, aí, eu decidi, então, fazer vestibular. E aí, então, o que escolher? Como eu comecei a me identificar com Matemática e Física ficou uma dúvida:

Matemática ou Física? Eu acabei optando por Matemática Licenciatura depois de perguntar para um professor, lá no CEFET-MA, qual a diferença entre licenciatura e bacharelado, então ele me explicou o que era e eu fiz a opção por licenciatura. Acho que o baque maior foi depois que eu cheguei ao curso de Matemática: eu pensava que ali eu ia aprender algumas coisas que ficaram vagas no ensino médio, e também no fundamental, como: Geometria Plana, Geometria Espacial, Trigonometria... Aprofundar mais essas coisas... E na hora que me deram a estrutura curricular, não tinha nada a ver com isso, era uma estrutura curricular totalmente alheia ao conteúdo do ensino médio... Já que eu ia ser professor do ensino médio, porque não aprofundar nesses conhecimentos do ensino médio? Na verdade, as disciplinas eram todas de nível superior e eu fiquei assim: vai ficar complicado, mas vamos lá... Então, fomos aprendendo as disciplinas de nível superior: Cálculo Diferencial e Integral I, II, III e IV, Equações Diferenciais, Álgebra Linear... Mas a gente via também o seguinte: para você aprender esse conteúdo, você tinha que ter o conhecimento da Matemática do ensino fundamental e do ensino médio, era preciso. Já quase no final do meu curso, o que aconteceu? Houve uma mudança na estrutura curricular do curso³⁸⁶, essa nos foi apresentada e com a opção de você poder mudar. Nessa nova estrutura curricular tinha algumas disciplinas que eu achava que essas sim eram compatíveis com aquilo que eu tinha pensado, como por exemplo, eu ia rever a Matemática do ensino fundamental e a Matemática do ensino médio, ia ter: Geometria Plana, Geometria Espacial... E, aí para eu fazer essa opção eu ia perder um tempo. Alguns colegas não optaram justamente porque iam perder tempo, iam ficar mais tempo na universidade, mas eu fiz a opção por mudar, com isso eu fiquei mais um ano e meio na Universidade por conta dessa minha opção. Eu ingressei na Universidade em 1980 e eu saí de lá em 1985. Acho que essa mudança

³⁸⁶ O Projeto de Reforma Curricular dos Cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado foi aprovado pela Resolução nº 18/82- CONSEPE/UFMA. Em 1983, a Resolução nº 14/83, altera na parte de formação pedagógica, os Currículos Plenos dos Cursos de Licenciatura da UFMA, dentre estes Licenciatura em Matemática.

aconteceu no final de 1983... O fato é que eu sei que fiquei três semestres a mais para completar essa parte. Achei que essa estrutura nova era compatível com aquilo que eu pensei que deveria ser o curso de Matemática Licenciatura, então preferi ficar mais três semestres, atrasar um pouco a conclusão do curso, mas eu ver isso aí. E outra coisa, a estrutura curricular quando foi proposta essa mudança, eu achei que ela era voltada para a licenciatura, tinham tirado algumas disciplinas que, a meu ver, não tinham nada a ver com a licenciatura, como Topologia, Campos e Ondas... Ou seja, a estrutura curricular do curso de licenciatura ficou, eu acho, assim, mais real, totalmente diferente daquela de quando eu ingressei.

Quem eram meus professores? Ah! Eu tive vários professores: Maria Eufrásia Campos, Telma Félix, Jocelino, Edson Diniz, Leila Ribeiro, Maria da Conceição, Orlando Bandeira de Melo... Esses professores alguns ainda não eram concursados na Universidade. Só quando nós já estávamos quase no final do curso é que a universidade realizou um concurso para regularizar a situação dos professores que não eram nomeados. A Universidade oferecia condições para o funcionamento do curso: estrutura física, biblioteca... Essa parte aí era satisfatória: biblioteca boa, muitos livros. O ambiente físico também era razoável. Dava para estudar tranquilamente... A metodologia dos professores era a metodologia tradicional. Para mim não era muito diferente do que eu já tinha visto desde o ensino médio e fundamental, então para mim estava ótimo, embora tivesse algumas pessoas que achavam, assim, que alguns professores eram muito rígidos... O bom da federal é que dava para você escolher com quem você queria fazer a disciplina. Então, se você gostasse do professor, da metodologia dele, o conhecesse, se ele trabalhasse a disciplina que você ia fazer, dependendo do seu tempo, dava para você escolher, porque eram oferecidas várias turmas de uma mesma disciplina, então dava para você fazer essa escolha.

Os livros didáticos adotados tinham alguns que, realmente, eram complicados, tipo Álgebra Linear. O livro que era adotado, o livro do Serge Lang, era uma edição muito

antiga, que ninguém gostava, o pessoal gostava do livro do Callioli que era bem melhor de você ler. Os livros de Cálculo eram dois: o Thomas e o Leithold, que ainda hoje são publicados, mas numa versão bem melhor do que a da época, principalmente o do Thomas.

O contexto sócio-político da Universidade nessa época? Bom, eu não sou muito envolvido com política, mas era o “restinho da ditadura”, pelo menos lá na parte da Matemática, da Física, eu não via muita confusão; a confusão maior era com o pessoal da área das Ciências Sociais. Nunca me envolvi com essa parte aí, com as atividades políticas.

Eu não sei como eram formadas as pessoas anteriormente no estado do Maranhão, a única coisa que eu tive conhecimento lá na Universidade é que o curso de Matemática foi basicamente formado por professores que vieram do Ceará, que eles criaram o curso. Nessa época (da minha graduação) ainda tinha (como ainda hoje tem) cearenses, mas já tinha algumas pessoas que eram do Maranhão, que foram os primeiros formandos do curso. Anteriormente eu não sei.

Para mim, particularmente, a graduação foi muito boa, eu acho que aproveitei bastante o que os professores me ensinaram. Agora, não basta só você aprender, você tem que ficar fazendo essa coisa, porque senão você vai esquecer tudo que aprendeu. Ou seja, você tem que trabalhar com isso, não adianta você fazer um curso de graduação e depois, simplesmente esquecer que eu fiz esse curso e trabalhar numa coisa fora disso, que aí não vai ter nada, com o tempo você vai esquecer tudo que aprendeu (pelo menos uma boa parte do que você aprendeu). Eu sempre trabalhei como professor. Eu sempre agradeço aonde estou hoje, porque (o que vem de encontro àquilo que falei antes) se eu não estivesse aqui na Universidade Estadual do Maranhão eu teria esquecido muita coisa que aprendi na graduação, se eu tivesse ficado só com o ensino médio, só com o ensino fundamental, eu teria perdido muita coisa, como eu tive a felicidade de vir para uma instituição de nível superior, então, eu não só consegui colocar em prática o que aprendi na graduação como ampliar os conhecimentos que eu já tinha adquirido. Então, com certeza o

meu curso de graduação me deu suporte para desenvolver minhas atividades como professor quando iniciei na carreira do magistério. Eu ainda era graduando quando comecei a trabalhar em algumas escolas particulares (um colega me levou para ensinar numa escola particular), só que eu trabalhava com o ensino fundamental. A legislação permitia graduandos ensinar, você podia até, inclusive, obter junto ao Conselho, na época, uma liberação. Desde que você comprovasse que estava fazendo um curso de graduação e já estava nos anos finais, o Conselho aceitava. Eu trabalhei no Colégio Santos Dumont (essa escola não existe mais), também trabalhei numa escola chamada Colégio Nina Rodrigues (eu acho que ele também não existe mais). Trabalhei no Colégio Santa Teresa (este ainda existe) e no Colégio Franco Maranhense (que eu não sei se ainda existe). Isso foi em 1983, 1984 por aí... Também tive uma pequena passagem pelo Colégio Batista. Então, eu iniciei minha atividade profissional na carreira do magistério no ensino fundamental. Trabalhei no ensino médio também, mas muito pouco, trabalhei coisa de seis meses, em escola particular. Na verdade, no ano da minha formação eu fui chamado para um concurso público que eu tinha feito, mas na área administrativa. Passei sete anos nessa parte administrativa, mas como eu sempre dizia: isso era só uma chuva que eu estava passando, não era aquela coisa que eu queria... E aí, então, depois de graduado durante um tempo, eu não trabalhei como professor... Onde era? No antigo IAPAS³⁸⁷ (hoje INSS³⁸⁸), eu passei sete anos lá. Nessa época, eu consegui uma escola para trabalhar (eu trabalhava só um horário no IAPAS), se chamava “Lia Varela”, lá no bairro São Francisco. Aí, ainda quando eu estava no INSS, surgiu uma oportunidade de eu ir trabalhar na rede pública do estado do Maranhão, como contratado no ensino médio. Aí eu fui trabalhar. Depois, eu acabei abandonando o serviço público federal: essa parte administrativa não me fazia bem.

Se eu sempre quis ser professor? Não, mas quando eu escolhi a licenciatura, eu já estava abraçando a carreira de professor,

porque quando eu era aluno lá na Escola Técnica, passei a dar aula para os meus colegas de turma, tirar dúvidas e tal, aí, fui gostando, então quando eu abracei a carreira de professor, abracei de vez e acabou a história. Não sou arrependido de ser professor, ninguém me impôs isso, eu escolhi... Então, quando eu passei para o ensino público acabei largando o administrativo e depois que eu estava no ensino médio, tive a oportunidade de vir trabalhar com o ensino superior. No ensino médio eu trabalhei no *Centro de Ensino Almirante Tamandaré*³⁸⁹, mas ainda hoje trabalho no ensino médio, na Escola São José Operário, é uma escola pública também. Então, eu trabalho em dois níveis de ensino: no médio e no superior. No superior eu iniciei em 1994, aqui na Universidade Estadual do Maranhão. Na época, era contrato. Depois, nós fizemos o concurso, fui aprovado e estou aqui até hoje. Como eram feitos os contratos para ingresso no ensino público? Geralmente por indicação. Você conhecia alguém e a pessoa te levava e você conseguia os contratos. Não tinha um critério de seleção. No ensino médio eu fui assim: por amizade. A pessoa tinha sido minha colega de graduação, tinha uma amizade dentro da Secretaria de Educação e como estavam precisando de professor, ela me chamou e disse: “olha, leva teu currículo e teus documentos lá que eles estão precisando de professor”. Então, eles me contrataram. Aqui, na Universidade, a professora entrevistadora foi que me disse que estava precisando de um professor. Eu trabalhei como contratado aqui na UEMA uns dois anos... Não lembro se o concurso foi em 1996 ou 1998...

Quando iniciei aqui na Universidade Estadual do Maranhão, ainda não existia o curso de Matemática Licenciatura. Só existiam os cursos técnicos, não existia nenhum curso de licenciatura. Só existiam a Engenharia Civil e Mecânica, a Veterinária e a Agronomia. Vamos conversar sobre o curso de Ciências... É o seguinte, por conta da nova LDB, eles precisavam formar os professores. Era aquela história: os professores, nem de ensino fundamental, nem de ensino médio, eram formados. Tinha muitos professores nessa situação e a nova LDB exigia que depois de um determinado tempo os professores fossem

³⁸⁷ Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social

³⁸⁸ Instituto Nacional do Seguro Social

³⁸⁹ Escola da rede estadual de ensino em São Luís.

graduados. Então aqui na UEMA, surgiu um projeto de nome PROCAD - Programa de Capacitação de Docentes. Então, primeiramente, esse curso ia funcionar nas férias, no formato parcelado e, então, todos eram cursos de licenciatura. Você tinha o curso de Ciências com quatro habilitações: Matemática, Física, Química e Biologia. Mas no PROCAD, inicialmente, só começou com duas habilitações: Matemática e Biologia... Eu acho que isso foi em 1996... Aí, você tinha os cursos de Letras, Geografia, História e Pedagogia. Então, eram essas as licenciaturas, justamente para suprir a necessidade de você não ter professores graduados, não só na capital como nos interiores. E aí os professores vinham para São Luís, todos aqueles de interiores ligados ao *campus* de São Luís. Esses professores eram da rede municipal e estadual. Primeiramente, esse era o público alvo: professores da rede pública. Então, durante o período de férias eles se deslocavam para a UEMA em São Luís e a UEMA oferecia o curso durante esse período: em julho, janeiro e fevereiro. O curso era intensivo. Como a UEMA não tinha no quadro o número de professores suficiente para suprir essa demanda nós tínhamos que ir buscar professor fora da UEMA. Aí, novamente aquela história: por indicação de amigos. Inclusive, alguns professores do CEFET-MA ministraram disciplinas no PROCAD, professores da UFMA também. Os professores que ministravam aulas eram todos graduados. Mesmo outras pessoas que eram graduadas, mas não eram professores de instituições superiores, ministravam aula (tinham que ser, obrigatoriamente, graduadas). Então, mas era sempre por convite, por amizade, alguém que indicava e o pessoal vinha e ministrava as disciplinas. Aqui em São Luís eram muitos municípios, porque a baixada toda era ligada a São Luís e tinha uma parte aqui: Chapadinha, Magalhães de Almeida, Araiões, esse pessoal todo é vinculado a São Luís (que tinha a maior parte). Imperatriz tinha outra parte, Bacabal e Caxias tinham outra parte, ou seja, na época era só em: São Luís, Imperatriz, Bacabal e Caxias. Esses municípios eram os pólos da UEMA e os professores da rede se deslocavam para esses pólos. Dependendo do município de onde ele era, digamos assim, ele era

subordinado a um desses pólos. Esse foi o início do PROCAD. Começou primeiro com o PROCAD, e aí então, acho que no outro semestre (se não me engano) foi feito um seletivo para que também funcionasse no modo regular, mas novamente o público alvo eram professores da rede pública e o vestibular, vamos dizer assim, era especial para eles. Não era o vestibular geral da instituição, era um vestibular especialmente para eles, já que você tinha uma clientela especial. Isso foi no início... Nos pólos também foi feita uma seleção especial para esse pessoal. Então, aí foi criado o regular, novamente os mesmos cursos: Ciências, Geografia, Letras, História e Pedagogia. Novamente o de Ciências, no primeiro momento só funcionava com duas habilitações: Biologia e Matemática; só mais tarde é que se ofereceu as habilitações em Física e Química, mas a procura maior sempre foi Biologia e Matemática, por incrível que pareça. Todos os pólos passaram a ter curso regular. E aí o curso foi crescendo, na verdade, porque para o parcelado houve três vestibulares, houve três entradas, como se costuma dizer, então ficaram, assim, muitas turmas, era muita gente, se atendeu muita gente, se não me engano, na primeira formatura foi na faixa de cinco mil professores que a UEMA conseguiu formar em todo o Maranhão. Se não me engano é esse valor ou bem próximo disso... Então, aí ficou: regular e parcelado. O PROCAD com o tempo mudou de nome para PQD (Programa de Qualificação de Docentes); desse ainda temos algumas turmas concluindo e esse vai ser substituído por um novo programa, com um novo formato, chamado Darcy Ribeiro. A estrutura curricular, pelo menos do curso de Ciências, vai continuar basicamente a mesma, vai mudar a maneira como vai funcionar... Essa parte aí, não estou muito a par... E o curso regular que é incorporado à instituição, o pessoal, hoje, para cursar faz vestibular normal, como todo mundo. Deixou de ser específico para os professores da rede, qualquer pessoa pode fazer e, também, no PQD deixou de ser tão específico, você consegue encontrar alunos nas turmas de PQD que não são professores, porque deixou de ser específico.

Os professores do curso de Ciências regular são todos nomeados. Aqui em São Luís

todos são nomeados, eu não sei se nos outros pólos pode, mas aqui em São Luís a gente não pode mais contratar. Então a UEMA, tem um curso de Ciências regular e um corpo docente para atuar nesse curso, mas em relação ao PQD é o seguinte: como nós não conseguimos também suprir as necessidades, porque ainda tem muitas cidades ligadas a São Luís (na realidade isso acontece em todas as cidades pólos, que agora aumentaram, não são mais só aquelas que citamos, tem muito mais, hoje você tem Santa Inês, Grajaú...), então continua com a deficiência porque são muitas turmas (ou muitas cidades, na verdade) e você não tem como atender todo mundo. Então, você continua a convidar professores de fora da instituição para trabalhar, só na época do parcelado que a gente chama, ou seja, na época das férias. Sempre são muitas turmas e poucos professores, então nós não conseguimos dar conta. Mesmo o nosso Departamento, às vezes, com muita boa vontade quase todo mundo participa, quer dar aula, mas a gente não consegue dar conta.

Você me pergunta se a UEMA tem condições de atender com estrutura física, biblioteca... Bom, aqui na sede, a gente ainda tem uma “estruturazinha”, uma estrutura razoável, vamos dizer assim, mas quando nós vamos aos municípios... Ah, sim. Houve um outro momento do PROCAD, porque ele era centralizado, ou seja, o pessoal saía da sua cidade e vinha para São Luís, e aí, num segundo momento, houve uma descentralização: o curso passou a acontecer nas cidades onde os professores estavam. Vamos escolher, por exemplo, uma cidade: Santa Helena. Essa cidade tem um pólo que funciona: Letras, História e Ciências (se não me engano só são esses três cursos) então, em Santa Helena, você tem alunos da cidade de Santa Helena e de cidades próximas e que são professores do município de Santa Helena. Vamos supor: a pessoa mora em Turilândia, mas trabalha na rede pública de Santa Helena³⁹⁰, então ela está lá fazendo o curso, mas é bem pertinho, quer dizer, se ela tiver de

se deslocar hoje, se desloca para essa cidade, não vem mais a São Luís. Agora é desse jeito, então quando a gente chega nessas cidades, o que acontece? Nas cidades a única coisa que eles oferecem é a sala de aula, não tem biblioteca, não tem um laboratório, e aí, o professor, quando vai para lá, tem que saber que não tem essa estrutura. Se ele quiser trabalhar sem ser só com o tradicional de aula, ele tem que levar material, seus livros, para poder fazer trabalho de pesquisa com os alunos. É desse jeito. Estrutura mesmo não tem. Outro dia eu estava comentando que durante esse meu passeio pelos interiores trabalhando, eu só fui apenas em dois locais em que os prefeitos tiveram a preocupação de montar uma biblioteca: na cidade de Carutapera³⁹¹ e na cidade de Igarapé Grande³⁹². Lá os prefeitos tiveram a preocupação, quando fizeram os contratos, de fazer a biblioteca, mas nos outros municípios, eu não conheço. Em Carutapera, você vai à biblioteca, tem uma sala que o prefeito mandou construir com ar condicionado, quadro branco... É o único município que eu já andei aqui que tem essa estrutura... Na época, quando eu fui à Carutapera, tinha dois convênios lá: um com o CEFET-MA e com a UEMA. Esses dois convênios já terminaram, concluíram as turmas lá.

Antes da UEMA estar fazendo esse trabalho de expansão universitária nesses municípios não tinha nenhuma instituição que formasse professores, porque como se diz, eu convivo com o PROCAD desde quando ele começou, a gente conversa com os alunos, já visitei vários municípios e a gente sabe que não existe mesmo. Se alguns hoje são graduados e outros estão se graduando é por conta da expansão da UEMA.

A UEMA continua firmando convênio com as Prefeituras, mas está firmando com esse novo modelo: Darcy Ribeiro. Essa semana mesmo teve uma assinatura aí, se não me engano, com a Prefeitura do município de

³⁹⁰ Santa Helena: cidade do norte do Maranhão, localizada na baixada maranhense. Fica a 377 km de São Luís. Turilândia está no oeste do Maranhão, na microrregião do Gurupi. É limítrofe do município de Santa Helena.

³⁹¹ Carutapera município localizado no oeste do Maranhão, na microrregião do Gurupi. Está a 558 km de São Luís.

³⁹² Igarapé Grande é município localizado no centro maranhense, na microrregião Médio Mearim. Fica a 365 km de São Luís.

Grajaú³⁹³. No programa Darcy Ribeiro a prioridade é para o curso de Ciências, porque se chegou à conclusão que existe uma defasagem de professores de Matemática, Física, Química e Biologia, então por isso o Darcy Ribeiro vai focar em cima dessas quatro áreas. Não sei por qual motivo, mas já incluíram mais duas áreas, não sei se é Letras e História, ou se é Pedagogia e História, mas para começar são só essas.

Você pede para eu avaliar a formação Matemática oferecida pelo curso de Ciências quando ele iniciou, tanto na sede como no programa PROCAD. Vou falar novamente daquela história que eu sofri, do sofrimento quando fui fazer minha graduação. A estrutura curricular do curso, não era também aquilo que a gente pensa para o curso de licenciatura, mas se tentou fazer algumas alterações, deixar o curso realmente com cara de licenciatura. Essa que eu acho que é a ideia, você tem que ver o seguinte: quem é o teu público alvo, ou seja, quando os professores saírem daqui, quem é o público alvo deles? O que eles vão trabalhar? Vão trabalhar como professores de ensino fundamental e médio. Então, a estrutura curricular tem que dar essa formação para o professor, dar condições para que essas pessoas saiam daqui para trabalhar como professores de ensino fundamental e médio. Então, no início, a estrutura curricular era um pouco “capenga” e teve um professor que passou aqui pela UEMA, como contratado, chamado José Joaquim³⁹⁴, que é professor do CEFET-MA, e ele foi assim, um dos primeiros coordenadores do curso de Ciências, deram para ele essa coordenação, mas ele disse: “poxa! Minha formação não é essa...”. Um dia, ele chegou até mim (ele já me conhecia de uma outra época: eu fui professor particular dele. Ele soube que eu estava aqui e veio me procurar) e disse: “rapaz eu te conheço, sei que tu és formado em Matemática, me dá uma ajuda aqui, a gente quer mudar, quer melhorar a estrutura”, e aí então, eu coloquei a minha ideia: “olha, eu acho que essa estrutura tem que ter Matemática do ensino médio e do ensino fundamental (Geometria plana, Geometria Espacial...), porque é com isso que

o professor vai trabalhar, não esquecendo, é claro, as disciplinas de ensino superior”. Então, a gente tentou fazer a primeira mexida e, de lá pra cá, a gente tenta sempre modificar para que o curso, realmente, fique com uma cara de licenciatura, só que nós damos as ideias de mudanças e não sei por que, em algum lugar quando passa, algumas pessoas acabam tirando as disciplinas que nós realmente achamos que são necessárias para que se tenha professores licenciados, acabam modificando algumas coisas. Mas eu acho que a estrutura curricular do curso de Ciências é boa, ela dá para você formar, ter um graduado em Ciências que consiga exercer bem a sua profissão de professor. A nossa grande dificuldade é que a nossa clientela, de certo modo, ela chega aqui sem base e aí, a gente tem muita dificuldade em passar o conteúdo, fora que, como o curso é corrido, a gente não consegue fazer com que esse conteúdo amadureça... O índice de reprovação? É baixo, porque nós temos que fazer o nivelamento, às vezes, por baixo: nós temos que acomodar as coisas, como se costuma dizer. As disciplinas são muito corridas: nós temos sessenta horas em uma semana... Isso eu falo do curso nos moldes do PQD. Então, é nisso que a gente tem muita dificuldade. Mas aqui e acolá nós encontramos pessoas que conseguem captar parte do conteúdo que nós trabalhamos. A gente vê que tem pessoas que têm base, que têm interesse em aprender... Uma vez eu trabalhei em um pólo, interessante: no pólo de Chapadinha³⁹⁵. Lá a turma era pequena e eu disse que a avaliação seria em grupo, então um dos alunos conversando comigo disse: “não tem problema, você já viu que a nossa turma tem pessoas que entendem, tem pessoas médias e tem pessoas que na verdade não vão aprender, não adianta que não vão aprender, acho que já deu para o senhor perceber. Então, nós dividimos a turma, as equipes são todas equilibradas, ou seja, nós não deixamos nenhuma equipe só com gente que é fraca ou só com gente que sabe mais”. Ou seja, eles tiveram o cuidado de dividir a turma em equipes equilibradas, para que todos tivessem a chance de participar. Foi o único pólo que eu passei que eles tiveram esse cuidado com os

³⁹³ A cidade de Grajaú localiza-se na região do centro do Maranhão e fica a 554 km de São Luís.

³⁹⁴ José Joaquim Melo

³⁹⁵ Chapadinha está no leste do Maranhão e a 245 km de São Luís.

alunos, além disso, você trabalhava o conteúdo vespertino e matutino, à noite eles se reuniam para tentar aprender, amadurecer o conteúdo... Também foi o único pólo que eu vi a coisa funcionar desse jeito. Seria o ideal que (já que você trabalha pela manhã e à tarde o conteúdo) à noite eles se reunissem para estudar. Então, tem pessoas que não adianta, você pode ensinar integral, derivada... Ele não vai aprender nada? Aprende. Ele consegue aprender a parte de Sociologia, de Filosofia, de Didática... Então, ninguém está dizendo que ele vai sair de lá cru, ele pode não aprender a integral e a derivada, mas ele vai aprender a outra parte. Jamais ele vai voltar para casa sendo mesmo professor que ele veio, não vai acontecer isso, alguma coisa vai mudar nele, eu tenho certeza disso. Tem gente lá que não vai ser professor de Matemática... Ele está fazendo o curso com habilitação em Matemática e não vai ser professor de Matemática. Por exemplo, lá em Chapadinha, a gente tinha uma senhora que era professora de Jardim. Porque ele estava fazendo curso? Porque essa era a única opção que tinha para ela... Na verdade, em muitos lugares os professores fazem o curso de Ciências porque eles não têm outra opção, só tem aquela. Já aconteceu um caso de eu trabalhar num pólo ligado ao CEFET-MA, que também tinha um projeto desse, que só tinha um curso: Matemática. E lá você tinha professor de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Religião, Geografia e todos fazendo o curso de Matemática porque só tinha essa opção... A parte específica ele pode até aprender, mas ele não vai utilizar. No entanto, ele usa a parte comum. Então, eu digo que o contexto político, a determinação da nova LDB foi determinante para a criação desses cursos, desses projetos até aqui.

O curso de Ciências não era pago, mas no formato PQD houve uma época que os alunos pagavam, porque os convênios foram assim: as prefeituras firmaram contrato com a UEMA, não só as prefeituras, mas as Associações de Professores também, e os alunos então pagavam. Esse valor, pode-se dizer assim, bancava as despesas com professores, com todos de um modo geral. Era com esse dinheiro que pagavam o transporte dos professores, alimentação, hospedagem...

As Prefeituras entravam com uma parte e os alunos com outra. Isso dependendo do prefeito, do momento em que foi feito o convênio, de quem estava no poder. Tinha Prefeitura, por exemplo, que o aluno pagava cinquenta por cento e o outro era a Prefeitura que bancava, mas já tinha outro lugar que o aluno pagava um percentual maior, então, na verdade, isso dependia de quem estava no poder no momento que foi feito o acordo. Mas hoje ninguém mais paga. No final do governo de José Reinaldo Tavares³⁹⁶ foi extinto o pagamento. Ah! Esse curso foi instituído na época do governo da Roseana Sarney. O PROCAD começou no primeiro governo da Roseana Sarney³⁹⁷. Aí, na época do José Reinaldo foi instituído o PQD, que o aluno pagava, mas no final do governo dele, ele acabou com isso, o aluno não paga mais.

Agora aqui, em São Luís, no curso de Ciências regular, eu já tive momentos muito bons, turmas muito boas... Não no início, no meio. Porque quando iniciou você tinha uma clientela específica e qual era o problema? Esse pessoal já tinha uma certa idade, vamos dizer assim, uma média acima de quarenta anos. Tinha pessoas jovens, mas a média era de quarenta anos e muitos deles em final de carreira. Não estou dizendo que eles não aprendem; aprendem, mas mais devagar do que um menino que tem vinte anos. Então, na verdade, eles estavam muito mais para ter um curso de graduação, finalizar a carreira deles e ganhar mais. Depois, como ficou aberto para a comunidade, então você teve muita gente, vamos dizer assim, nova. Nessa época o curso de Ciências tinha turmas grandes e você teve Matemática, Física, Química e Biologia, ou seja, as quatro habilitações. Então, você tinha turmas grandes, com um pessoal mais jovem que queria realmente aprender ser professor. Teve muita gente boa aqui. Gente que está aí fez concurso no estado, fez concurso no município e passou, e que hoje inclusive, nós até convidamos para ministrar disciplinas no PQD, ou seja, foram nossos alunos, colocamos no mercado e hoje, de vez enquanto, precisamos deles e os convidamos. Tem

³⁹⁶ José Reinaldo Carneiro Tavares governou o estado do Maranhão de abril de 2002 a dezembro de 2006.

³⁹⁷ O primeiro governo de Roseana Sarney no Maranhão iniciou em janeiro de 1995 e terminou em abril de 2002.

pessoas que fizeram concurso para fora e foram embora... O curso caiu e não sei por que caiu. Diminuiu a quantidade da procura, talvez porque a oferta aumentou. Hoje você tem no CEFET-MA, tem outro curso de Matemática aqui, você tem cursos a distância... Então talvez a oferta aumentou e a procura diminuiu.

A UEMA entra no cenário da formação de professores de Matemática quando, até então, quem formava professores de Matemática no estado do Maranhão era só a Universidade Federal do Maranhão- UFMA, que tinha dois cursos: Matemática Licenciatura e Matemática Bacharelado. Eu não sei porque a UEMA entra nesse cenário, mas eu sempre escutei que na UFMA entravam trinta alunos saiam dois, ou entravam quarenta e saiam cinco, ou seja, “o gargalo” lá era apertadinho. Isso aconteceu quando eu terminei o curso de graduação: a turma que saiu era uma mistura de várias épocas. Então, na verdade, aqui, nós começamos com um curso para capacitar, com um vestibular especial. Então teve um monte de gente entrando. Essa capacitação dava a graduação. Na verdade, o nome era capacitação, mas no final o aluno saía com o título de graduado. Depois que passou para o regular ficou aberto... O vestibular da UEMA é tão fácil ou tão difícil quanto o da UFMA. Então, se eu posso ir para a UFMA porque eu não posso ir para a UEMA? A criação do curso aqui, a maneira foi diferente da de lá, para outra coisa. Nós aqui começamos de outra maneira e tem outro fator: aqui o curso é de Ciências e lá é de Matemática. A estrutura curricular aqui, pelo menos no início, tinha disciplinas que jamais você teria lá. Por exemplo, aqui você tinha várias disciplinas de Biologia, de Química... E, também o pessoal dizia que a criação das licenciaturas aqui era para humanizar a Universidade Estadual porque até então era só a parte tecnológica: Administração, Engenharias, Veterinária. Então, as licenciaturas vieram para, realmente, fazer dela uma universidade, e aí, graças a Deus, ficou.

Como eu te falei, a UEMA tem o curso de Ciências e o curso de Matemática Licenciatura, porque isso? Veja, a coisa nasceu Ciências, com quatro habilitações, na década de 1990, um diretor só para as quatro habilitações, um curso grande, diga-se de

passagem, sempre deu muito trabalho esse curso, porque tem quatro habilitações, sempre foi muita confusão, na verdade, como se costuma dizer: é quatro em um. É complicado administrar quatro habilitações. E, até onde eu sei, na verdade, a criação do outro curso foi uma decisão política. Os diretores do curso de Ciências, vamos dizer assim, nunca se dobraram a algumas pessoas, sempre faziam “o que bem entendiam”. Por conta disso houve uma decisão: “*se a gente não pode ter o diretor do curso de Ciências, nós vamos então, sufocar o curso*”, essa foi a decisão. Essa foi a ideia: sufocar o curso. Como? “Vamos criar quatro cursos de licenciatura: Matemática, Física, Química e Biologia e desse jeito, então, acabar com o curso de Ciências”. Só que essa coisa já perdura há algum tempo. Já faz uns quatro a cinco anos que isso aconteceu e o curso de Ciências continua vivo. Para mim felizmente isso não aconteceu, pois eu gosto muito mais do curso de Ciências do que do curso de Matemática Licenciatura. Então, para minha felicidade, o curso de Ciências está mais vivo do que nunca, tanto é que no PQD funciona o curso de Ciências e não o de Matemática. No Darcy Ribeiro o que vai funcionar é o curso Ciências e não o de Matemática. O curso de Matemática Licenciatura só funciona em São Luís e em alguns *campi*; não foram todos os *campi* que abraçaram o curso de Matemática Licenciatura. Existem *campi* em que funcionam os dois cursos, outros em que funciona só um... Houve uma reunião, uma época dessa, e eu soube que teve alguns *campi* que não aceitaram o curso de Matemática Licenciatura. Eu não sei quantos *campi* a UEMA tem, mas parece que tem mais de dez agora, eu não sei bem essa quantidade³⁹⁸... Então, continua o curso de Ciências, não sei se neste vestibular agora foram oferecidas vagas para São Luís, seria bom que fosse. Na verdade não acabaram com nenhuma das habilitações, e aí, fica uma confusão, os cursos são aparentemente iguais, mas não são. Quando se pega a estrutura curricular do curso de Ciências e a do curso de Matemática Licenciatura, elas são bem diferentes. O curso de Matemática Licenciatura é uma estrutura,

³⁹⁸ A UEMA atualmente possui 21 *campi* e 24 Centros de Estudos Superiores.

por exemplo, que não tem Biologia, não tem Química. Já o curso de Ciências tem Biologia, tem uma disciplina de Química, tem mais disciplina de Física do que o de Matemática. Então as estruturas são diferentes... Esse curso de Matemática foi criado na época que o professor Anselmo Raposo era diretor do CECEN e o diretor do curso de Matemática Licenciatura sempre foi o professor Francisco Grangeiro. O Departamento de Matemática da UEMA atende aos dois cursos: Ciências e Matemática Licenciatura. Se tem professor suficiente para atender aos dois cursos, dá para trabalhar. Na verdade, o Departamento de Matemática atende à instituição inteira e, às vezes, aqui e acolá, dependendo da época, quando você tem primeiros períodos de todos os cursos, acontece de você ter problema de não oferecer algumas disciplinas, mas até que nesses dois últimos semestres nós temos conseguido atender a todas as disciplinas. Se eu trabalho nos dois cursos? Às vezes. Geralmente eu trabalho na área de Cálculo, Equações Diferenciais, às vezes, na área de Álgebra Linear. Agora no PQD, você trabalha com mais coisas, o leque é maior e eu trabalho com todas as disciplinas. Na verdade, aquela que tiver lá e que for preciso, eu trabalho. A única área que não é a minha é informática.

Eu lembro em que contexto social esses cursos foram instituídos. O curso de Ciências (das licenciaturas) nasceu, assim, como consequência da lei das Diretrizes da Educação, pode ter certeza, foi uma consequência direta disso. Agora, o curso de Matemática Licenciatura foi uma questão interna. A briga política aqui é complicada. A criação do curso de Matemática Licenciatura foi uma questão de disputa política. Em relação a esse curso, a gente gostaria de fazer algumas mudanças... Esse curso tem só uns quatro anos. Não ele tem cinco anos, já teve duas turmas que saíram.

Se eu tenho algumas outras lembranças a registrar? Não. Eu gostaria, na verdade, que os cursos de licenciatura, realmente tivessem cara de licenciatura, eu acho que isso é importante. Eu acho que quando você cria um curso de licenciatura, qualquer que seja ele, acho que ele tem que ter cara de licenciatura. Eu não posso querer criar um curso e querer colocar nele uma coisa porque eu acho

bonitinha. Tem que ser uma estrutura que realmente, vá atender às necessidades. Então se você cria um curso de Matemática Licenciatura, ele tem que ser uma licenciatura, não pode ser meio bacharel, meio licenciatura... Se o curso é Química Licenciatura, então ele tem que ser Química Licenciatura... A gente tem que ter em mente quem eu quero formar, quem eu quero colocar no mercado de trabalho... Às vezes, as pessoas esquecem isso. Dia desses, eu tive uma discussão com um colega por conta de uma coisa que ele quis dizer que eu não entendia e eu disse a ele: “olha, você é engenheiro, eu sou licenciado, então eu estou falando para você é porque eu sei...”. E, como eu trabalho aqui, numa instituição de ensino superior e no ensino médio, então eu conheço as duas coisas: conheço o meu aluno do ensino médio, a clientela que tem lá, o que acontece lá e conheço o que acontece aqui. Então, nós sempre temos discussões que as coisas estão complicadas, porque o meu aluno lá do ensino médio não está aprendendo nada e nem quer aprender, e aí, ele está chegando aqui, para mim, no outro lado, *cru*. O ensino de Matemática hoje no estado do Maranhão está ruim. Há algumas pessoas que não estão ensinando o que deveriam ensinar e eu estou recebendo o aluno aqui *cruzinho*. Engraçado é que uma aluna minha, outro dia, teve essa visão e falou assim: “professor, o senhor vai embora mesmo da escola? O senhor não se deu bem com a direção da escola?”. Eu respondi: “vou embora. Não me dei bem com a direção da escola, não consegui me entender com a direção da escola”. Ela disse: “o senhor é diferente, diz o que quer e o que pensa, isso o senhor não esconde para ninguém. E, tem mais professor, o senhor ensinou mais do que muitos professores, o senhor sabia? O professor da manhã não chegou onde o senhor chegou, teve conteúdo que ele pulou, disse que vai ensinar no próximo ano...”. No próximo ano ele não ensina porque lá não cabe, lá já tem o conteúdo da outra série, como é que ele vai enxertar esse conteúdo que falta? Não sei o que ele elegeu como prioridade, ou então porque, às vezes, como se costuma dizer: “ele está enrolando”. Ficou preso em algum conteúdo, quando ele devia ter caminhado e perdeu tempo. Às vezes isso acontece no

ensino médio. Por exemplo, na sétima série nós brigamos muito com isso: o aluno fica preso na parte da Álgebra e não chega à parte de Geometria ou, então, mesmo no ensino médio, o cara fica preso na Álgebra para ele não chegar na Trigonometria, porque ele não *gosta*, não *quer*, é *difícil*. Ele esquece que está prejudicando não só o aluno como o outro professor. Então isso complica o meio de campo. Outra coisa, talvez porque nossos alunos estão chegando do ensino fundamental também “cru”. O aluno chega ao ensino médio, ele não sabe o que é uma fração, como ele faz para somar uma fração, não sabe tabuada... Então, eu acho que o ensino fundamental também está precisando ser melhor trabalhado...

Isso você observa mesmo depois dessa política de capacitação dos professores pelas instituições de ensino superior. Existe um probleminha aí que, na verdade, não é o professor que vai resolver, quem vai resolver é quem está mandando. Eu soube outro dia que o município de São Luís implantou as Diretrizes da Educação e ficou dito lá (que eu acho uma tristeza) que o aluno, do quinto ano para o sexto ano, não pode ser reprovado. Ou seja, você não pode reprovar o aluno no quinto ano. Isso é um absurdo! Eles deixaram isso bem claro para os professores. Quer dizer, se o aluno não sabe ler, nem escrever, nem fazer conta, eu vou passar ele do mesmo jeito para o sexto ano? Aí, ele vai passar quatro anos lá, quando ele chegar ao nono ano, eu recebo a ordem para passar todo mundo. Ele vai chegar

ao ensino médio do mesmo jeito que ele saiu do antigo primário. Então eu acho que essa é a grande diferença quando eu olho para a educação hoje de quando eu olho para a educação quando eu estudei. Eu digo a você que minhas professoras não tinham uma formação de nível superior, mas elas ensinavam. Se eu sei Matemática Básica, se eu sei ler e escrever, eu devo a elas. Então, se a sua base, bem aqui está mal feita, a casa vai cair ou já caiu. Isso é complicado, eu sempre debato isso aqui com meus colegas que têm sala. A coisa está ficando complicada cada vez mais. Além do desinteresse do aluno. E tem outra coisa, o aluno hoje tem muito mais recursos do que eu tive. Por exemplo, o governo federal tem um programa que distribui livros na escola, por mais ruim que ele seja. Mas tu tens um livro e antigamente tu tinhas que comprar o livro. Hoje na escola o aluno recebe, no ensino médio, livros de Matemática, Português, História, Biologia e esse ano ele vai receber Geografia. Já recebe Química também. Então, ele já recebe quase todos os livros, e quando você compara, ele tem pelo menos um livro para ele ler, quando eu não tinha. Mas se ele está chegando sem base nenhuma, para que vai servir esse livro? Não sabe ler, não consegue ler esse livro, não consegue entender o que está escrito... Você chega ao absurdo de um dia eu estar fiscalizando um simulado e uma aluna me perguntou o significado de várias palavras, uma aluna de terceiro ano...

Muito obrigado!

“Eu vi muitas pessoas crescerem, eu acho isso gratificante...”



José Gilson Sales e Silva

Eu sou da cidade de Imperatriz³⁹⁹, no sudoeste do Maranhão. A minha vida escolar

³⁹⁹O município de Imperatriz é o segundo município mais populoso do estado do Maranhão. Localiza-se no oeste Maranhense, na microrregião Imperatriz. A cidade de Imperatriz é sede da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense (constituída pelo agrupamento dos municípios de Imperatriz, João Lisboa, Senador La Roque, Buritirana, Davinópolis, Governador Edison Lobão, Montes Altos e Ribamar Fiquene), se estende pela margem direita do rio Tocantins e é atravessada pela rodovia Belém- Brasília (BR-010), situando-se na divisa com o estado do Tocantins. Está a 530 km da capital do estado, São Luís. Imperatriz ocupa a posição de segundo

José Gilson Sales e Silva nasceu na cidade de Imperatriz em 15 de abril de 1962. É bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Matemática Superior pela Universidade Católica de Minas Gerais e em Ensino de Matemática para Curso Técnico, pelo então CEFET-MG. É Mestre em Matemática pela UNICAMP. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Imperatriz, e da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* Imperatriz, instituição na qual iniciou sua carreira no magistério superior.

Conheço Gilson desde a graduação. Trata-se de uma pessoa alegre, gentil, séria, um profissional comprometido com o que faz; sempre demonstrou preocupação com o desenvolvimento das pessoas de sua região. O modo como se organiza para narrar nos chama atenção: recorre sempre a algum episódio da época, algum detalhe que lhe sirva de base para a lembrança. Em março de 2009, Gilson encontrava-se em Campinas/SP para a defesa de sua dissertação de Mestrado, e então, aproveitei a oportunidade para conversar com ele sobre a nossa pesquisa e convidá-lo para ser nosso colaborador. A entrevista aconteceu no dia 25 de Março de 2009, em minha residência, na cidade de Rio Claro/SP.

foi quase cem por cento em escola pública, só nas primeiras séries iniciais que eu estudei em escola particular. Eu iniciei em Imperatriz. O ensino fundamental e o médio foram em escolas públicas estaduais. O ensino fundamental menor foi numa escola que se chamava *Grupo Escolar Estado de Goiás*, depois fiz o primeiro grau (era como se chamava naquela época o ensino fundamental

maior centro econômico, político, cultural e populacional do Estado. É o principal município da região que aglutina o sudoeste do Maranhão, norte do Tocantins e sul do Pará.

maior), na *Escola Nascimento Moraes*, uma escola da rede do complexo do Estado, não me lembro bem o nome, mas parece que era *Complexo Mauro Rangel*. Na época, eles tinham a pretensão de fazer uma iniciação, uma formação técnica para o estudante. Essas escolas se chamavam *polivalentes*⁴⁰⁰ (nessa época tinha essas escolas no Maranhão) e davam a noção de algum ofício para os estudantes, só que era muito precário, faltava muitos profissionais e materiais, então isso não influenciou nada em minha vida, só a formação normal que contou. Isso aconteceu no ensino fundamental... As escolas polivalentes tinham essa característica, só que não tinha aplicação básica.

O ensino médio eu iniciei em 1979 e terminei em 1981. Fiz também, numa escola pública recém-fundada em Imperatriz que se chamava *Colégio Graça Aranha*. Lá eu fiz habilitação básica em Eletricidade (também era um curso de formação profissional), não era técnico em Eletricidade, mas era uma formação de auxiliar-técnico. Na realidade é interessante a história desse colégio porque ele foi a primeira escola de ensino médio pública em Imperatriz. É interessante porque uma cidade que, naquela época, já tinha

quatrocentos mil habitantes (antes da divisão), não tinha uma escola pública de ensino médio. Essa escola foi fundada em 1978 e eu entrei em 1979.

Na época que eu fiz o ensino fundamental (que se chamava primeiro grau), os professores não tinham, basicamente, formação nenhuma, alguns já faziam a faculdade de licenciatura curta, uns dois ou três, mas era muito precária a situação e o colégio tinha muita falta de aula, por questão de contrato de professores. A escolha do profissional era feita totalmente por política, então, vinha lista, voltava lista... A gente ficava meses sem aula. No ensino médio a coisa já foi mais regular, porque teve a influência da fundadora da escola, uma pessoa que foi secretária de educação no município, ela batalhou muito pela fundação dessa escola, primou muito por essa questão de qualidade, então mesmo com a carência de professores, ela tentou selecionar os melhores professores na época, essa pessoa, o nome dela era Lorena Salvadore. Ela foi para a nossa região por uma missão religiosa (era freira do Rio Grande do Sul) e por lá ela ficou. Foi convidada, na época, para ser secretária de educação no município e se agregou na região. Ela tinha uma visão totalmente diferenciada do momento, prezava muito por essa questão da educação de boa qualidade. Então, foi ela quem iniciou o movimento para fundar essa escola de segundo grau: o Colégio Graça Aranha. Ela foi a primeira diretora e sempre prezou por escolher professores de boa qualidade, mesmo com a carência que tinha. Claro que nem todos tinham graduação, mas ela pelo menos exigia que já estivessem pelo menos cursando a Faculdade. E eu tive muita sorte, por exemplo, em relação à Matemática. Eu tive um excelente professor de Matemática, ele era engenheiro civil e estava lá por um órgão federal: o DNOS⁴⁰¹. Ele era diretor desse órgão e foi contratado como professor da escola e, eu digo que foi muita sorte pelo fato dele ser uma pessoa que incentivou muito a gente nessa área e escolheu bons livros. Na época, ele escolheu um livro clássico: o livro do Jairo Bezerra. Ele trabalhava muito bem essa questão de Matemática, de cálculo, então

⁴⁰⁰ As Escolas Polivalentes começaram a ser construídas no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) com os recursos financeiros oriundos dos Estados Unidos por meio dos acordos MEC/USAID. A criação de tais escolas faz parte da reforma educacional prevista pela Lei nº 5.692/71, que amplia a escolaridade obrigatória a todo o ensino de 1º grau (primário e ginásial) e a generalização do ensino profissionalizante no 2º grau. Com essa Lei, o ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. Enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. Nas Escolas Polivalentes a proposta de ensino incluía, entre outras disciplinas, as práticas agrícola, industrial, comercial e educação para o lar. Era um modelo de escola de alto custo, que exigia criação de escolas providas de recursos materiais (materiais didáticos, equipamentos), físicos (espaços específicos para cada tipo de profissionalização – laboratórios agrícolas, industriais e comerciais) e humanos (professores qualificados para o exercício da função). Com o rompimento dos acordos MEC/USAID, o Brasil não teve mais recursos financeiros para manter o programa que pretendia criar em todo o país as Escolas Polivalentes e, na maioria das escolas públicas, a profissionalização não chegou a ser implantada. Ver: (ROMANELLI, 1982); (REZENDE, 2009).

⁴⁰¹ Departamento Nacional de Obras e Saneamento

minha formação de Matemática no ensino médio, foi boa, a gente estudou até derivada.

Nessa época, em Imperatriz, na formação de professores nós tínhamos a Faculdade de Educação de Imperatriz⁴⁰². Essa faculdade era municipal. Foi criada em 1973 (e começou a funcionar em 1974), o prefeito eu acho que era o Jackson Moreira, ele teve a ideia e trabalhou para fundar essa faculdade. Ela oferecia curso de licenciatura curta na área de Ciências, Estudos Sociais e Letras. Era quem formava professores de Matemática, Física não só em Imperatriz, mas em toda a região (aquela região do sudoeste do Maranhão, do norte do Goiás⁴⁰³ e o sul do Pará). Muita gente do norte do Goiás fazia curso na Faculdade. Ainda hoje é assim, muita gente vem. Tem gente que anda cem quilômetros todo dia, ou do Tocantins ou do Maranhão mesmo para assistir aula na Universidade Estadual. Os professores, todos eram provenientes da licenciatura curta. Era o que tinha na região. Essa Faculdade ainda existe, mas não como tal, porque quando foi por volta de 1981, 1982, ela foi incorporada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão-FESM (que se tornou a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA). Então hoje, essa faculdade é um Centro da Universidade Estadual do Maranhão⁴⁰⁴, ela se transformou nisso: primeiro um Centro da FESM e hoje da UEMA. Ela continua com a estrutura inicial. Por exemplo, o curso de Matemática Licenciatura que a gente tem hoje, ele foi criado a partir de 1988 e entrou em funcionamento como curso de licenciatura plena depois que a unidade foi incorporada à UEMA (deixou de oferecer licenciatura curta e

passou a oferecer licenciatura plena), mas inicialmente como complemento. Assim, inicialmente, chamaram os ex-alunos para complementar a formação. Então, quando eu comecei a trabalhar na UEMA (em 1988), todos os alunos já eram com idade por volta de quarenta anos para frente... Aqueles professores que tinham a licenciatura curta quando houve a incorporação da faculdade à UEMA, voltaram para fazer a complementação (a maioria deles voltou) e, a partir daí, foi criada a estrutura do curso de licenciatura, inclusive, a Matemática lá é chamada de Ciências com habilitação em Matemática, para manter um pouco a estrutura anterior. Os cursos de Biologia, de Letras, de Geografia já estão totalmente reformulados. Matemática ainda leva parte daquele curso de Ciências inicial.

Essa Faculdade municipal tinha um vestibular próprio, eu não tenho muito conhecimento dessa época, porque nessa época eu ainda estava no ensino médio. Eu me aproximei mais da Faculdade, na realidade, foi quando eu comecei a trabalhar em 1988 e aí, já estava incorporada à UEMA e o vestibular era o unificado da UEMA. Eu sei que quando essa faculdade começou vieram alguns professores de fora (da Paraíba), mas nenhum com a formação em Matemática, inclusive, o professor de Física era um bioquímico e quem trabalhava a área de Matemática eram os engenheiros (que ainda hoje estão lá). Nós temos dois professores que são engenheiros e foram, basicamente, os fundadores do curso: os professores Raimundo Nonato⁴⁰⁵ e Ronaldo⁴⁰⁶. São dois irmãos, engenheiros civis, e foram eles que iniciaram o curso de Ciências, foram os primeiros professores desse curso, na área de Matemática.

Minha graduação em Matemática Bacharelado eu iniciei em 1983, na Universidade Federal do Maranhão, em São Luís. Eu fiz esse vestibular em Imperatriz, na época, a Universidade Federal tinha um recém-criado *campus* com um curso de Direito e o curso de Pedagogia que estava em fase de criação (a UFMA tinha criado o *campus*, mas eles não tinham ainda estrutura física) então, eles abriram inscrição para a gente fazer

⁴⁰² A Faculdade de Educação de Imperatriz foi criada pela Lei Municipal nº 10, de 10 de agosto de 1973. De acordo com o Diário Oficial do Estado do Maranhão, de 16 de outubro de 1974, a Faculdade de Educação de Imperatriz, mantida pelo município de Imperatriz, recebeu autorização do Conselho de Educação do Maranhão, através da Resolução nº 75/74 de 30/08/1974 para oferecer os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Ciências e Letras (Português/Inglês). Em 13 de agosto de 1979 essa Faculdade foi incorporada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, atual Universidade Estadual do Maranhão- UEMA (MARANHÃO, 1974); (MEIRELES, 1994).

⁴⁰³ Atualmente estado do Tocantins

⁴⁰⁴ Centro de Estudos Superiores de Imperatriz - UEMA *campus* Imperatriz.

⁴⁰⁵ Raimundo Nonato Neri Farias

⁴⁰⁶ Ronaldo Neri Farias

vestibular (eu fiz vestibular em Imperatriz concorrendo à vaga em São Luís), foi isso que me levou a fazer Matemática, essa possibilidade de fazer vestibular na época. Antes disso, era restrito à Faculdade de Imperatriz, mas era só licenciatura curta. Na época que eu fiz o vestibular não tinha outra oportunidade.

Por que esse *campus* da UFMA? Olha, a partir da década de 1970, com a abertura da rodovia Belém-Brasília (a BR-010), houve uma explosão demográfica, muita gente de fora e Imperatriz virou uma referência econômica no estado. Imperatriz é o segundo município do estado, em termos de economia, hoje ele abastece sessenta e dois municípios da região do sudoeste do Maranhão, do Tocantins e do Pará. Então, Imperatriz é uma cidade que tem um bom potencial econômico. Na realidade, o centro atacadista em Imperatriz é muito forte e esse tipo de coisa foi que levou as universidades a terem interesse em abrir os *campi*. Pressão também da comunidade, porque as pessoas precisavam se qualificar. Então associo tudo isso ao crescimento econômico, por conta da Belém-Brasília e do rio Tocantins. Nós temos um rio navegável. Antes da Belém-Brasília, o contato com Belém era feito por esse rio, por barco. Também tem a ferrovia Norte-Sul, a setenta e seis quilômetros de Imperatriz, que interliga com o Carajás. Temos um aeroporto, desde a década de 1970 que tem suporte para avião de grande porte. Então, esse desenvolvimento que Imperatriz alcançou, digamos assim, por iniciativa dos migrantes, foi que pressionou o *campus* da UFMA ter vindo para cá. Basicamente foi isso: o curso de Direito veio por conta de abaixo assinado local, o curso de Pedagogia foi a mesma coisa. Agora, posteriormente, no início da década de 1990, a Universidade Federal criou um curso de Ciências Contábeis (foi o terceiro curso da Universidade), mas esse curso foi criado por conta de todo um movimento feito pelo Sindicato dos Contabilistas, pois eles só tinham aquele curso técnico médio e eles fizeram um movimento, chegaram a construir salas de aula e doaram para Universidade para ela criar o curso. Na realidade, veio muito da comunidade, a gente pode associar muito à comunidade a questão

dessa vinda da Universidade para cá, não foi, digamos assim, interesse político...

A minha ida para cursar a graduação em São Luís foi uma situação muito difícil, porque a situação financeira era muito pequena, mas a gente tinha a vontade de fazer. Então, eu poderia ter ficado (como outros colegas) satisfeito com a licenciatura curta, mas desde o início eu queria fazer o curso de Física ou Matemática. Quando eu terminei meu ensino médio eu já estava decidido que faria Matemática. Então essa oportunidade chegou e eu fiz. Fui, basicamente, sem condições financeiras. Quando cheguei a São Luís tive que morar em república estudantil mantida pela Universidade, uma situação muito difícil, mas eu tinha um objetivo a alcançar...

Não era comum esse fluxo de Imperatriz para São Luís. Eram poucos os que faziam esse percurso, que se sujeitavam fazer curso na capital. Na realidade, essa região do sudoeste do Maranhão sempre foi diferenciada da região norte. Eu lembro que quando eu comecei a estudar em 1983, a gente não tinha nem estradas para chegar até São Luís. De Açailândia⁴⁰⁷ até Santa Luzia era uma estrada de chão que na época de chuva cortava, então tinha essa questão política e geográfica... Não tinha esse fluxo. Na realidade, muita gente fazia vestibular fora. Era muito comum aquelas famílias que tinham um pouco mais de condições financeiras mandarem os filhos fazer curso em Goiânia, São Paulo, Bahia... Pela própria característica da população da cidade, como eu já falei, Imperatriz, a partir da década de 1970, teve uma explosão demográfica com imigrantes vindos com a abertura da fronteira agrícola⁴⁰⁸ e a criação da

⁴⁰⁷ Tanto Açailândia quanto Santa Luzia são municípios do Oeste Maranhense, mas de microrregiões distintas. Açailândia faz parte da microrregião de Imperatriz. Localiza-se a 549 km de São Luís e a 67 km de Imperatriz. Santa Luzia é da microrregião do Pindaré e está a 255 km de Açailândia e a 294 km de São Luís. O acesso de Açailândia a Santa Luzia se dá por meio da BR-222.

⁴⁰⁸ Botelho (2007) destaca que a cidade de Imperatriz fora beneficiada pela adoção de uma política modernizadora decorrente de governantes como Juscelino Kubitschek (1956- 1961). A construção da rodovia Belém-Brasília, bem como a transferência do eixo-político administrativo nacional para o Planalto Central, tornaram a cidade de Imperatriz estratégica, uma vez que

estrada Belém-Brasília (no início da década de 1970). Então, a cidade cresceu rapidamente com pessoas de fora, principalmente da região sudeste e centro-oeste, parte do nordeste também (muitos nordestinos foram na aventura). Então, era muito comum o adolescente terminar o ensino médio e voltar para a cidade de origem de sua família e lá eles faziam o vestibular. Era muito comum a gente encontrar nossos colegas após o vestibular, todos aprovados, mas fora do estado. Então, para São Luís, esse fluxo não existia até a década de 1980, tinha mais para Belém (era muito comum se fazer vestibular em Belém).

Na graduação, quando a gente entrava, tinha duas opções na Matemática: licenciatura ou bacharelado. Eu optei por Matemática Bacharelado. Os professores, basicamente, eram os mesmos nas duas formações, com a diferença das disciplinas pedagógicas. E, em geral, os professores tinham no máximo especialização, parece que um ou dois tinham mestrado e tinha dois com doutorado. Era até uma situação bem singular, eu lembro que olhando o Boletim da Universidade em 1984, 1985, a Universidade ao todo tinha sete doutores no quadro e o Departamento de

está encravada geopolítica e economicamente entre o norte, o nordeste e centro-oeste; regiões que concentram parte dos projetos de desenvolvimento dos governos a partir da década de 50, incluindo os governos militares (BOTELHO, 2007, p.187). Com a abertura das rodovias: Belém-Brasília- BR-010 (oficialmente rodovia Bernardo Sayão, criada em 1958), BR-226 (que liga Teresina à Região Tocantina), BR-222 (Maranhão- Fortaleza), BR-230 (Transamazônica), de estradas estaduais e das estradas de ferro: Norte- Sul e Carajás, Imperatriz torna-se importante entroncamento e o seu crescimento populacional se acentua a partir da década de 60. O fato de Imperatriz, na época, possuir grande disponibilidade de terras devolutas e de boa qualidade para cultivo agrícola facilitou a ocupação demográfica da fronteira agrícola representada, na época, pelas terras devolutas e virgens da pré-Amazônia maranhense. No início da década de 1960, chegaram ali imigrantes oriundos de Minas Gerais, Paraná, Bahia e Espírito Santo que traziam, conforme Botelho (2007), capital e, muitas vezes, títulos „frios“, providenciados nos seus estados e registrados nos cartórios do Maranhão, dando-lhes direito à concentração de grandes parcelas de terras. Assim, Imperatriz, situada próxima de uma região de garimpo, com riquezas minerais diversas, hidrelétricas e área de exploração de madeira, entre as décadas de 1960 e 1980, passou a ser a segunda maior cidade do Maranhão, referência comercial, na construção civil, na implantação de empresas do centro-sul dos país e nos conflitos de posse de terra (BOTELHO, op.cit. p.187).

Matemática tinha dois doutores, um se destacava em relação ao outro, com produtividade, e dava incentivo para a gente. Mas era isso, era uma coisa muito carente nessa questão da Universidade. Não existia, por exemplo, essa ideia da pessoa sair para se qualificar, não tinha incentivos para os estudantes, nada disso, a gente não tinha quase informação sobre isso. Só no final de 86 é que começaram a sair os primeiros estudantes para fazer verão fora, conhecer outras universidades, basicamente era isso.

Na realidade, a estrutura da universidade sempre foi carente. Por exemplo, de uma bibliografia indicada no programa de uma disciplina do curso, você não tinha volume suficiente (nunca teve). Às vezes, não tinha nem o livro e quando tinha era sempre em quantidade muito pequena os volumes disponíveis na biblioteca. Essa questão de estrutura era muito carente, dependia muito mesmo da boa vontade do professor e do interesse do estudante para se virar com o material que tinha para tocar pra frente. A questão de laboratórios: a gente fazia as disciplinas de Física, praticamente, sem laboratório. Na época, a questão de informática era muito limitada, a universidade trabalhava com um *IBM um e trinta* (trabalhava com leitora de cartão), então não tinha esse acesso. Já no final do curso, por volta de 1986, 1987 começaram a aparecer quatro terminais para dar conta de todos os Centros, então a nossa formação na área de informática foi muito prejudicada por conta disso, a gente não tinha acesso... A gente fez bacharelado... Fazia Cálculo Numérico com calculadora muito simples.

Olha, a formação oferecida pela Universidade durante a graduação não era perfeita mas, por outro lado, dependia muito do interesse do professor e da participação do estudante. Então, como eu fui para lá com determinado objetivo, eu tinha meu esforço pessoal. Mesmo com as limitações (nós não tínhamos recursos didáticos) e com o pouco que a biblioteca tinha, acho que era suficiente para um estudante interessado se qualificar, porque, às vezes, a gente julga que tem carência e com isso se acomoda, então se você não se acomodar... Eu creio que isso me deu suporte dentro da minha formação. Eu

considero que me tornei um profissional razoavelmente bom, graças àquela formação que eu tive naquele momento, poderia ter sido melhor, obviamente, mas com os recursos que se tinha...

O contexto educacional maranhense nessa época? Na realidade eu penso, assim, o que eu consigo distinguir quando eu estava passando do ensino fundamental (no final), a gente ainda estava com muita influência daquele Movimento da Matemática Moderna e no início do ensino médio, não a minha escola particularmente, mas todas as escolas adotavam um programa auto-instrutivo que chamavam *Programa PAI*⁴⁰⁹, onde as coisas eram muito repetitivas. Eu não sei qual a base disso, não sei se foi pela Matemática Moderna, porque nas outras áreas também tinha esse programa auto-instrutivo, de forma que você memorizava com repetição. Muita gente achava aquilo interessante, mas eu nunca gostei dessa metodologia. O que eu lembro é isso. E até a formação superior era quadro e giz. Comparar com outro estado, outra região eu tenho dificuldade, mas no contexto maranhense a educação era muito repetitiva, o professor fazia aula expositiva no quadro e você, dependendo da natureza da disciplina, tinha que estudar em livros e repetir. Era repetição do conhecimento, não tinha um incentivo à criatividade para você gerar o seu conhecimento, era repetir: fórmulas, teoremas...

Antes de ir para São Luís fazer a graduação, eu não trabalhava com educação, trabalhava, assim, dando aula particular de reforço. Tive outro emprego (por um ano), num órgão de imprensa de Imperatriz, mas eu larguei exatamente por isso, eu tinha um objetivo: fazer um curso superior de qualquer forma. E eu tive que sair do emprego, estava tomando muito o meu tempo, então passei a dar aula particular de Matemática e assim foi até eu ir para São Luís.

Nessa época, as escolas aceitavam a pessoa só com o ensino médio para dar aulas. Era comum naquela época uma pessoa que estava na terceira série dar aula para a primeira série. Não aconteceu na minha escola, mas em escolas particulares consideradas boas na região tinha essa prática: se o cara tinha

habilidade em alguma disciplina ele fazia isso. Não foi o que ocorreu comigo, eu atuei como monitor na escola que eu fiz o ensino médio por dois anos e meio, mas era um trabalho totalmente voluntário (você não tinha nenhuma remuneração por isso). A diretora na época, a Lorena Salvatore, disponibilizou salas onde a gente dava reforço para os colegas. Então eu comecei minha prática assim e, depois disso, eu comecei a dar aula particular até ir para São Luís. Em São Luís não trabalhei, me concentrei na formação. Depois de formado (eu concluí o curso em setembro de 1987), eu fiquei mais um semestre na Universidade fazendo disciplina isolada para complementar: eu tinha a pretensão de estudar, sair para fazer um mestrado. No início de 1988, eu fui fazer um verão em Fortaleza, ainda nesse verão, eu recebi um convite para trabalhar nesse Centro de Imperatriz, na Universidade Estadual do Maranhão. Foi na época que eles estavam fazendo a licenciatura plena e o critério de escolha foi alguém que tivesse defendido monografia e o currículo. Então, o Departamento de Matemática lá da Universidade Federal me indicou para a Universidade Estadual, porque eu preenchia o requisito da monografia e pelo meu histórico escolar eu fui um dos escolhidos. Foram duas pessoas para Matemática, quatro para Biologia, duas para Geografia. Isso quando eles estavam fazendo os cursos de licenciatura plena. Os professores de Matemática que foram para dar suporte fui eu e a professora Tais Brito. Ela ficou dois anos em Imperatriz e voltou para São Luís, parece-me que por questão familiar, não sei qual motivo. E eu como já era natural de Imperatriz, estou lá até hoje: estou há vinte e um anos no Centro. Então, esse foi o meu primeiro emprego. Na realidade, meu primeiro emprego como professor, como profissional, foi nesse Centro da Universidade Estadual do Maranhão em Imperatriz. É quando começo a trabalhar com o curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Comecei a trabalhar no curso de licenciatura como contratado. Essa era uma prática natural no estado do Maranhão: contratar professores sem fazer concurso público, mesmo depois da Constituição. Ocorre o seguinte, na época que eu fui contratado (em fevereiro de 1988) eu fiz um

⁴⁰⁹ Programa Auto Instrutivo de... (nome da disciplina)

contrato por dois anos e esse contrato previa que em seis meses eu faria um concurso público porque já era influência da Constituição de 1988, só que na realidade esse concurso não saiu. O que ocorreu é que foram findados os dois anos e eles foram fazendo renovação de contratos, mesmo sem processo seletivo. Então, nós fomos renovando esse contrato ano a ano e eu só fiz o concurso doze anos depois. No ano 2000 foi que apareceu o concurso. Eu teria que ter feito o concurso em seis meses, mas aí teve mudanças na administração da Universidade, no estado e o desinteresse... Antes dessa minha contratação, o que eu fiquei sabendo é que não tinha critério nenhum para a contratação de professores, o critério era totalmente político. Quando eu fui contratado a Universidade tinha um interventor, um reitor *pró-tempore* e foi ele quem colocou esse critério para a seleção de professores (de pelo menos): fazer análise do histórico, do currículo, de ter feito monografia... Nessa época, o estudante da Universidade Estadual não fazia monografia de final de curso, foi instituído isso a partir de 1988. Ele era um reitor *pró-tempore*, ele estava no estado do Maranhão como professor convidado no curso de Biologia da Universidade Federal, quando foi convidado para ser reitor *pró-tempore* da Universidade Estadual: o professor Warwick Kerr foi quem começou a colocar alguns critérios tanto para o processo seletivo quanto na questão acadêmica da Universidade Estadual.

Como eu já falei, esse curso de Licenciatura Plena em Matemática, ele veio dar continuidade ao curso de licenciatura curta, então ele sempre teve uma deficiência desde o princípio porque tinha toda uma estrutura da licenciatura curta, com disciplinas das diversas áreas: Física, Biologia... Então o que foi feito? Eles acrescentaram algumas disciplinas para complementar e integraram ao currículo, então tinha uma questão muito séria de pré-requisitos. As pessoas que fizeram, na época, (não sei se por inexperiência em relação a isso) deixaram as coisas muito a desejar em termos de conteúdo e pré-requisito, então a gente tinha muita dificuldade. Quando eu cheguei lá era uma coisa muito carente, primeiro os nossos estudantes nos três primeiros anos, como já lhe falei, eram todos estudantes egressos da

licenciatura curta. Eram pessoas que tinham uma certa dificuldade de acompanhar um conteúdo mais trabalhado. Eu não lembro se foi feito vestibular para esse pessoal ingressar ou se eles foram chamados para fazer a complementação, porque quando eu fui contratado (quando eu me apresentei), já cheguei um pouco antes do início do semestre, então eu não sei qual foi o processo seletivo, mas posteriormente, já no segundo semestre de 1988, (eu já estava lá) o processo era o normal: o processo seletivo da UEMA (o unificado). Agora, desses que voltaram para complementar eu não tenho informação.

Sim, eu estava falando em relação às dificuldades com essa turma... A turma tinha dificuldades porque eram alunos que estavam muitos anos parados em relação à escolaridade (tinham feito a licenciatura curta há dez, quinze anos...) e que de repente voltaram para estudar um conteúdo mais elaborado. Por exemplo, eu fui contratado para ser professor de Análise Real. Trabalhar essa disciplina com uma pessoa que estava há dez anos fora da sala de aula e que tinha feito um curso de licenciatura curta num programa não muito abrangente (o programa era muito superficial) foi muito difícil. Então, o primeiro momento foi muito difícil para trabalhar e uma luta contínua para ir melhorando, não só as disciplinas que complementavam a licenciatura plena, mas também o programa anterior da licenciatura curta para fazer uma readequação do currículo. Essa era uma situação muito difícil...

A estrutura que se tinha nesse primeiro momento era a sala de aula. Os recursos didáticos eram poucos (ainda hoje a gente tem dificuldade de recursos), a aula era de quadro e giz, a gente não tinha material de apoio, por exemplo, a biblioteca era muito carente, não existia... Eu lembro que quando eu cheguei tive que fazer pedido de livros, procurei uma livraria, não tinha livraria com venda de livros universitários na cidade, então eu tive que procurar uma livraria e entrar em acordo com o dono para ele trazer os livros para a gente trabalhar. Na época, a gente pediu livros suficientes para os alunos e mais uma quantia, com a garantia de que nos anos posteriores eu iria adotar os livros... Eu arrisquei, não é? E foi assim. Na época, a gente adotou aquele livro

de Análise Real, o volume um do Elon Lages Lima. A partir daí, foram aparecendo os primeiros livros de Cálculo de nível superior, mas essas coisas a gente ia comprar fora... Na época, a gente adotava o livro do Elon Lages Lima para Análise (a disciplina que eu trabalhava), o Callioli⁴¹⁰ para Álgebra Linear. Nos primeiros anos eu trabalhei, basicamente, com Análise Real e Álgebra Linear, outras vezes com Cálculo. Aí, na década de 1990, a gente começou a adotar outros livros de Álgebra Linear e, já no final dessa década, a gente começou a adotar o livro de Análise Real do Geraldo Ávila (que já foi um livro feito para a licenciatura e no ano de 2000 a gente já estava com esse livro). Mas os livros eram todos comprados fora. A gente adotava os livros, os estudantes iam à livraria e faziam a encomenda. A cidade não tinha livraria com livros disponíveis, ou seja, a turma tinha que fazer a lista e pedir a compra.

Você me pergunta o que está acontecendo no contexto maranhense, no caso em Imperatriz, o que leva de repente uma universidade que tem uma licenciatura curta a criar um curso de Licenciatura Plena em Matemática. Como eu falei anteriormente, a gente em Imperatriz sempre teve essa carência, esse abandono por parte do estado e das autoridades públicas em relação à educação. Por exemplo, um município que naquela época tinha quatrocentos mil habitantes, não tinha uma escola estadual de ensino médio pública (não sei por qual motivo), mas a gente já tinha uma Faculdade Municipal. Então de alguma forma, o município deu um passo à frente em relação ao estado, porque ele criou uma Faculdade Municipal antes do estado ter criado um colégio público. E o que ocorre é que posteriormente, devido ao desenvolvimento econômico da cidade e a vinda de muita gente de fora, começou a haver pressão na questão de criação de cursos superiores, porque, às vezes, as pessoas não queriam mais voltar para o local de origem de suas famílias. Foi quando a Universidade Federal trouxe o curso de Direito e posteriormente, o de Pedagogia. E aí, a Universidade Estadual partiu também nesse sentido. Isso foi mais uma reivindicação da população de criar cursos de licenciatura plena

para formar pelo menos os professores da região. Muitas escolas trabalhavam com profissionais sem qualificação, então essa necessidade levou à criação dos cursos de licenciatura plena. Esses profissionais que atuavam na educação em Imperatriz que tinham ou não a licenciatura curta, quando faziam algum curso de capacitação era fora da cidade. Na realidade, depois da presença da Universidade Federal foi que começaram os cursos Pró-Ciências (que eram cursos de Aperfeiçoamento) e a Universidade Estadual também começou, a partir da década de 90, um curso de formação de professores (era um curso aberto, inicialmente, convênio do estado com o município) para capacitar professores que não tinham a habilitação, a licenciatura. Então, professores que já atuavam na rede municipal e estadual passaram a fazer parte desse programa que se chamava PROCAD: Programa de Capacitação de Docentes. Aí, a Universidade Estadual começou a atuar nessa área não só na cidade de Imperatriz, mas em toda a região. A regional de Imperatriz atendia aos municípios de Açailândia, Itinga, Butiriticupu, Bom Jesus das Selvas, Amarante, João Lisboa, Porto Franco... Até Carolina a gente atendia na formação de professores. Aí, posteriormente, a UEMA passou por uma expansão e foram criados os centros de Balsas e de Açailândia, então hoje nós estamos mais restritos.

Eu trabalhei nesse programa no início da década de 1990 (trabalhei uns três ou quatro anos) e em 2000 trabalhei mais uns dois anos. Esse programa, na realidade, ele dava habilitação para os professores que já atuavam na educação (na rede pública), dava a licenciatura. Era um programa que era feito no período das férias escolares: julho, janeiro e fevereiro. A grade curricular era parecida com o curso regular, só que tudo feito de maneira acelerada, então era um negócio muito difícil. A gente via aparecer nesse programa, numa turma de trinta, quarenta alunos, aparecerem alunos interessantes, brilhantes, mas a maioria estava mesmo lá com o interesse de ter a qualificação apenas para manter o emprego, porque o que falavam na época é que até o ano 2000, só ia poder atuar os professores que tivessem a licenciatura plena (a partir do ano 2000, depois disso foi prorrogado). Então, tinha

⁴¹⁰ *Álgebra Linear e Aplicações* - Carlos A. Callioli, Hyginio Hugueros Domingues e Roberto C.F. Costa

peças que estavam lá, que aproveitaram a oportunidade para se qualificar, mas muitas estavam simplesmente para garantir o emprego, tipo assim, ter a licenciatura era a garantia do emprego. Então, era difícil trabalhar nesse programa, tinha essa distorção: enquanto havia alunos que tinham interesse em se qualificar, havia alunos que tinham interesse apenas em ter acesso ao certificado, ao diploma. E uma situação que, como isso abrangia toda a região, na realidade todo o estado (a universidade fez isso em todo o estado), particularmente, o Centro de Imperatriz dava suporte a mais de quinze municípios. Então, nós não tínhamos um quadro de professores da universidade que desse suporte a isso e tínhamos que contratar professores da comunidade, e às vezes, em minha opinião, achava até meio duvidoso, alguns professores que não tinham compromisso. A pessoa era contratada por dois meses ou um mês para trabalhar nesse curso, então a pessoa não tinha compromisso nenhum, nem com o Departamento, nem com a Universidade, nem com nada. Isso terminava influenciando o comportamento desse aluno que não tinha interesse na qualificação a não ser no certificado.

O que estou dizendo é que em Imperatriz, a UEMA não tinha um quadro de professores suficiente para oferecer o PROCAD para a região. Não só na UEMA em Imperatriz, mas na Universidade como um todo. Como o Centro de Imperatriz dava suporte a mais de quinze municípios, então o Departamento não tinha como dispor nem dos professores de Imperatriz do curso regular. A maioria dos professores que atuavam nesses cursos de capacitação é contratada da comunidade e esses profissionais tinham que ter graduação, mas como que era feito isso? Era uma análise rápida do currículo, ou às vezes, só o diploma e o histórico escolar, porque devido à necessidade, a carência, você contratava... E isso desestimulava muita gente que era do quadro. Então, a gente tinha uma certa preocupação porque quando a gente percebeu que o nível de qualificação não era bom, devido a questão tanto do ponto de vista do aluno que não tinha interesse na qualificação quanto do professor que não tinha compromisso, visto que ele nem participava do

quadro de Departamentos da Universidade, isso fez com que a gente se afastasse... Foi daí que eu me afastei por alguns anos e depois voltei quando houve uma mudança no nome do programa, mas continuou a mesma coisa, na realidade, o programa mudou só o nome. Eles mudaram de PROCAD para PQD (Programa de Qualificação de Docentes). Foi quando estava terminando o período previsto para essa capacitação e como o objetivo não tinha sido alcançado, não só no Maranhão, mas em todo o Brasil, o ministério prorrogou. Na realidade, esses cursos foram programados pelo MEC. A ideia era qualificar todos os professores no Brasil inteiro, principalmente nas regiões mais carentes como a nossa que tinha pouca gente com qualificação. Mas isso também foi feito em outros estados, inclusive, no sudeste. Todo o Brasil trabalhou com esse programa de qualificação de professores. O objetivo era no final da década de 1990 não ter professores sem o mínimo de qualificação: a licenciatura plena. Como o nosso estado era um dos mais carentes nesse sentido, então a gente teve que fazer essa massa de gente aí...

Sim, eu estava comentando sobre a mudança de PROCAD para PQD... Como eu falei, eu trabalhei inicialmente e depois me afastei por não concordar bem com essa questão de contratação e depois, a gente era que estava sendo julgado, porque se tivesse um péssimo resultado o julgamento ia ser em cima da Universidade Estadual, do Departamento de Matemática que formou esse pessoal, quando na realidade, o Departamento de Matemática não dava suporte nem com dez por cento dos docentes. E quando houve essa segunda etapa (que mudou o nome do programa), aparentemente, parecia que a coisa ia ser bem mais controlada. Aí eu voltei e trabalhei mais uns dois anos, mas depois eu deixei de trabalhar. Não houve diferença em relação ao programa anterior. Na minha opinião, na questão da grade curricular, eu acho que a coisa até decaiu um pouco. Por exemplo, do PROCAD para o PQD, as disciplinas que tinham noventa horas foram reduzidas para sessenta horas, quem tinha sessenta passou para quarenta e cinco horas, e foi criado o sistema de seminário que era o que complementava essa carga horária. No meu ponto de vista, a mudança não foi melhor

porque reduziu o número de informações: você trabalhava com sessenta horas e passou a trabalhar com quarenta e cinco, e aí, depois, fazia um seminário geral, dava alguma coisa e isso complementava todas as disciplinas. Eu não via sentido nisso, do ponto de vista econômico isso foi bom para a Universidade: reduziu as despesas. Mas, do ponto de vista da educação eu acho que o programa piorou nesse sentido da reformulação.

Que avaliação eu faço desses programas? Olha, esses programas sempre vão ter um saldo positivo, não é que seja cem por cento, mas é como eu falei, em turmas de trinta, quarenta alunos, tem o que já é esperado, uns dez por cento que tem interesse e a gente já viu que mudou, modificou... Eu, por ter acesso aos meus ex-alunos tanto do regular como do programa, vejo que alguns estudantes que não tinham nenhuma perspectiva de uma formação, hoje estão fazendo mestrado. Eu conheço estudante do PROCAD que está fazendo mestrado, que concluiu o mestrado e que de fato melhorou a sua atuação na sala de aula. Agora, por outro lado, existe aquela massa, a maioria, que esteve lá no curso no sentido de garantir a qualificação não pela educação, mas pelo emprego. Então, é muito difícil avaliar isso, mas tem saldo positivo sempre (é o que a gente espera, eu acho que de qualquer turma), então, de alguma forma, melhorou.

Se eu gostaria de colocar mais alguma coisa? Sim. Eu falei anteriormente que o programa teve saldo positivo. Eu digo que teve saldo positivo porque como eu sou da cidade, eu mantenho um contato, não contínuo, mas eventualmente, encontro meus ex-alunos e vejo que as pessoas que retornaram à sala de aula com quarenta, cinquenta anos, tiveram motivação e continuaram até fazendo outros cursos... Teve muita gente que foi fazer especialização... Isso é muito gratificante, eu larguei o verão lá em Fortaleza para vir trabalhar, para garantir o emprego, mas por outro lado, eu vi muitas pessoas crescerem, eu acho que isso aí é gratificante: você ter ajudado outras pessoas. De alguma forma você incentivou outras pessoas a estudarem... Quando eu larguei o verão lá em Fortaleza para trabalhar nesse Centro da Universidade Estadual, eu perdi a oportunidade de fazer o

mestrado, mas eu não perdi tempo, na época, eu soube que tinha um curso na Universidade Católica de Minas Gerais, na PUC, então eu cheguei em fevereiro de 1988 e em julho eu já estava fazendo a primeira especialização, também fora, não tinha em Imperatriz. Era uma especialização em Matemática Superior que a gente fazia no mês de julho, janeiro e fevereiro. Quando eu terminei essa especialização um ano depois eu voltei, já pelo CEFET-MA, e aí eu fiz uma especialização em Ensino de Matemática para Curso Técnico. Foi o CEFET de Minas Gerais que formou esse curso selecionando duas pessoas de cada unidade da federação. A turma era formada por dois professores de cada estado. Aí, eu praticamente parei. Depois disso eu fiz um curso de formação pedagógica, mas esse eu não concluí por problemas de saúde. E agora, em 2006, foi que eu voltei a me qualificar com esse mestrado: o MINTER (convênio da UNICAMP com a UEMA e o CEFET-MA). Concluí agora em março de 2009. Essa é a minha vida acadêmica.

Eu sou professor do CEFET-MA, fiz o concurso em 1989 para o CEFET-MA (fazia dois anos que eu tinha voltado para Imperatriz). Como ainda não tinha saído o concurso da UEMA (o do CEFET-MA apareceu primeiro), eu fiz o concurso no final de 1989 e fui nomeado em janeiro de 1990 para trabalhar com o ensino médio. Na época eram cursos técnicos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica. Eram cursos de quatro anos: três anos de disciplinas do técnico e do médio e um ano de disciplinas especificamente da área técnica.

Eu tenho alguma dificuldade de falar especificamente sobre a Educação Matemática em Imperatriz. O ensino de Matemática, eu acho que ele é muito carente. Hoje, com certeza nós estamos muito melhor do que éramos há quinze, vinte anos atrás, mas ainda falta melhorar tanto a estrutura do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual quanto a estrutura de apoio, a biblioteca, essas coisas. Então precisa muito disso. Já está na época de ter algumas especializações, está faltando isso... A gente começou de uns cinco anos pra cá uma especialização em Estatística (foi oferecida umas duas vezes), mas está faltando,

basicamente, fazer coisas direcionadas para a questão da capacitação de Matemática mesmo ou de Metodologia, de Educação...

Os professores que atuam na área de Matemática no município de Imperatriz, em sua maioria, são graduados e são concursados, porque como a gente falou, com esse PROCAD desde 1990, com essa questão de qualificar e também com a Constituição de 1988, então hoje, ninguém entra mais no município como professor sem concurso, nas três esferas: municipal, estadual e federal. Então, hoje, no quadro de professores do município, os professores têm no mínimo licenciatura plena, com exceção de alguns remanescentes muito antigos (professores muito antigos), de antes da década de 1990, mas são poucos. Hoje, eles têm pelo menos a qualificação da licenciatura obtida no curso regular ou no programa de capacitação. Hoje o quadro é assim, a gente pode dizer que é um quadro razoável.

Eu não posso avaliar se existe carência de professores de Matemática no município porque não trabalho na rede municipal, mas o que eu tenho acompanhado indiretamente, por meio dos nossos acadêmicos e dos egressos, a questão é com a área de Física. Na área de Matemática, basicamente, nós não temos carência de professores de Matemática, uma vez que desde 1988, vem se formando com a Licenciatura Plena e depois veio o PROCAD, então, tem um suporte razoável pelo menos com mínimo de qualificação para atuar em Matemática. Agora, o município tem uma carência muito grande de professor de Física, só agora (de um ano para cá) que o CEFET-MA abriu um curso de Física Licenciatura (ainda não formou nenhuma turma) e a primeira turma de Física Licenciatura da UEMA está começando neste semestre. Então, quem dá suporte a essa questão de Física é o pessoal que fez Licenciatura em Matemática. Se abrir um concurso específico para graduado em Física, você não vai praticamente encontrar candidatos. Ou seja, em relação à Matemática, os programas conseguiram sanar um pouco a carência, agora a carência é Física. O curso de Ciências, quando passou para licenciatura plena, era com a habilitação em Matemática, Química e Biologia, não tinha Física. A primeira turma está começando agora.

Diferentemente do curso de Ciências da capital (lá esse curso tem as quatro habilitações: Matemática, Física, Química e Biologia), o curso de Imperatriz abriu só com habilitações em Matemática, Química e Biologia. Eu acho que o currículo do curso de Ciências com essas habilitações da UEMA *campus* Imperatriz é diferente do currículo do curso de Ciências da sede, mas é semelhante ao de Bacabal e ao de Caxias, que são dois outros Centros muito antigos da Universidade Estadual. Essa grade do curso de Ciências em Imperatriz foi elaborada em São Luís (na época eu ainda não participava), mas junto com os outros Centros: Bacabal e Caxias. O Centro de Caxias é o mais antigo da Universidade Estadual. Como a grade tem um tronco comum da licenciatura curta, então tem uma diferenciação em relação ao curso que foi criado posteriormente, em São Luís, que já criou a Licenciatura em Matemática direto, sem ter esse tronco em comum. Por exemplo, lá no curso de Ciências com habilitação em Matemática tinha disciplinas tipo, Geologia, Botânica I e II. Hoje, isso está sendo enxugado. Em minha opinião, o que se tem que fazer é uma reformulação geral e criar os cursos independentes: Matemática Licenciatura, Química Licenciatura, Biologia... Na sede já tem esses cursos independentes, mas continua com o curso de Ciências. O curso de Matemática Licenciatura da sede é mais recente do que o nosso. Eles têm dois cursos: o de Ciências e o de Matemática Licenciatura. Eu não sei falar sobre isso, eu sei que os Centros de Bacabal⁴¹¹, Caxias⁴¹² e Imperatriz foram quem definiu e manteve a mesma estrutura. São os três Centros da UEMA que

⁴¹¹ Bacabal: município do centro maranhense, na microrregião do Médio Mearim. Está a 250 km da capital do estado. Atualmente, na cidade de Bacabal, funciona o Centro de Estudos Superiores de Bacabal – CESB-UEMA *campus* Bacabal.

⁴¹² Caxias é o quarto município mais populoso do estado. Localiza-se no Leste do Maranhão e pertence à microrregião de Caxias. Fica a 360 km de São Luís. No cenário da economia maranhense da segunda metade do século XIX (“o Maranhão viveu uma fase áurea com o apogeu da sua agroexportação”) Caxias se apresenta como a cidade onde fora implantada a primeira fábrica de tecidos do estado (1883). Entre 1875 e 1893 o parque fabril do estado era composto por quinze fábricas, sendo quatro situadas em Caxias (BOTELHO, op.cit, p.139). Ver também (TEIXEIRA, 2003).

oferecem curso regular, desde a época que começou o de Imperatriz. Parece-me que o de Caxias é mais antigo (quando a Faculdade de Imperatriz foi incorporada à FESM, hoje UEMA, em Caxias já tinha um Centro⁴¹³).

Basicamente, o que eu tinha para falar era isso.

Obrigado!

⁴¹³ A Faculdade de Educação de Caxias foi criada pela Lei estadual nº 2. 821, de 23 de março de 1968. Recebeu do Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº2, de 1974, autorização para oferecer os cursos de licenciatura curta em Pedagogia (Administração Escolar do 1º grau), de Letras, de Ciências e de Estudos Sociais. Logo depois que esses cursos foram reconhecidos pelo Decreto nº 81.037, de 15 de dezembro de 1977, a Faculdade foi incorporada à FESM, tornado-se assim, um centro dessa Universidade (MEIRELES, op.cit. p.74-75). Atualmente é o Centro de Estudos Superiores de Caxias-UEMA *campus* Caxias.

“Você me deu a oportunidade de falar de uma porção de coisas que eu não falava há uma porção de tempo...”



José Eduardo Gonçalves de Jesus

Iniciei minha vida escolar com oito anos, numa escola particular, porque não tinha quem me fizesse aprender ler, então minha mãe teve que me colocar nessa escola, não tinha nome, eram aquelas professoras antigas que ensinavam em casa. Na quarta série, eu fui ali, para o Valois, no Colégio Santa Terezinha, terminei o primário nessa escola. Depois, eu fui para o Liceu Maranhense, lá eu fiz o

Nascido em 10 de janeiro de 1951, José Eduardo Gonçalves de Jesus é um ludovicense simples, simpático e bem humorado. Seu jeito extrovertido favorece a conversa, que transcorre num clima sem muitas formalidades. Com ar de contador de *casos*, adora recorrer a metáforas para expressar suas ideias: “*eu me virava como charuto na boca de bêbado*”.

“Tive a honra de fazer o ginásio e o científico no Liceu Maranhense e Matemática Licenciatura na Universidade Federal do Maranhão”, ele diz. É Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão, instituição na qual iniciou sua carreira no magistério superior como professor do Departamento de Matemática. Atualmente é professor do Departamento de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Monte Castelo, mas exerce a função de Diretor de Ensino no *campus* Centro Histórico deste mesmo Instituto.

Conversei com Eduardo sobre a pesquisa por telefone e marcamos de nos encontrar no Instituto Federal, *campus* Monte Castelo, no dia 18 de Janeiro de 2009. Quando lhe falei sobre o roteiro de entrevista, de como havia pensado nosso encontro, de imediato me disse: “não quero roteiro, vamos conversar...”

ginásio e o científico também. O Liceu, naquela época, tinha o que hoje, nós chamamos de ensino fundamental e o ensino médio. Entrei no Liceu com quatorze anos e concluí o ensino médio com vinte anos. Depois, eu fiz cursinho. Entrei na faculdade com vinte e dois anos, porque a minha vocação era Agronomia, só que esse curso não tinha no Maranhão e, minha família não queria me

mudar porque queria eu fosse engenheiro civil. E aí, eu tive que ficar aqui “cozinhando galo”, querendo ir para Belém, mas minha mãe não deixou. Eu terminei fazendo Matemática porque eu já ensinava antes de passar no vestibular. Meu irmão era dono de cursinho e, eu tive que ficar dando aula no cursinho para os meus concorrentes.

Ah! Eu me lembro de todos os meus professores do ensino médio. Do médio para cima eu me lembro, porque no primário a gente tinha um professor para todas as disciplinas. Então, tinha aquela pessoa que me ensinou até a terceira série: Dona Jeovanina. A quarta e a quinta série foi no Colégio Santa Teresinha⁴¹⁴, uma professora maravilhosa, chamada Maria de Lourdes Lima, uma pessoa fantástica, foi quem botou na minha cabeça a vontade de estudar (eu queria ser era jogador de futebol), isso no quarto ano primário, eu já tinha doze anos. Um espírito bom guiou essa criatura para a minha frente. Devo quase tudo que soube a ela, porque foi quem acendeu essa chama na minha cabeça. Muito fantástica! Depois, ela foi minha aluna no curso de Física. Ela fomentava na gente uma competição saudável entre meninos e meninas e, depois, uma competição até meio libidinosa: ela incentivava que se o menino não estudasse, a menina não deveria namorar com gente burra, tinha que namorar com os melhores. Isso aí, também, contribuiu bastante, porque todo mundo se esforçava para ser o melhor. Por causa desta competição, a gente criança, adolescente (no meu caso doze anos), isso aí, foi um gancho para puxar. Depois que você acostuma estudar, é difícil largar, muito difícil, a não ser por problemas muitos sérios, mas normalmente não.

Durante o período do ginásio e do científico, a gente percebeu uma coisa: nossos professores, não tinham formação. Eles tinham só o curso da CADES. Já no fim, muitos já tinham cursos superiores, inclusive em Matemática, porque antes não se tinha curso de Matemática. Meu professor de Matemática no ginásio foi a professora Altair (que me ensinou a primeira e a segunda série), ela só tinha o curso da CADES. Depois, foi o professor José Carlos Tavares, que também, só

tinha o curso da CADES. A professora Raimunda Santos, muitos anos lecionando, mas também só tinha o curso da CADES. No científico, no primeiro ano, foi o professor Ivaldes Ribeiro (que Deus o tenha), mas ele era farmacêutico e gostava de Matemática, então ensinava Matemática. Depois, no segundo e terceiro ano, foi que nós fomos encontrar o professor Sued, que era advogado, mas ele já estava dentro do curso de Matemática, nessa época já tinha sido implantado o curso e, não lembro se ele estava terminando o curso, não me lembro a posição dele dentro do curso, mas antes ele só tinha o curso da CADES.

Mesmo com a instituição dos cursos da Universidade, o curso da CADES ainda durou vários anos. Eu não fiz CADES. O pessoal ia estudar em Pernambuco, passavam de seis a oito meses lá, e voltava com uma licença para lecionar. Isso pela precariedade da mão de obra, que não tinha. Não tinha curso da CADES aqui no Maranhão. Eu nunca nem ouvi falar, só tinha lá em Pernambuco. O pessoal daqui todo ia para lá.

Era grande a diferença entre o trabalho daqueles que só tinham o curso da CADES e daqueles que já tinham a graduação. No caso do nosso professor Tavares (que Deus o tenha), ele era uma pessoa limitada àqueles exercícios do livro, àquilo ali. Era aquele livro de sequências infinitas, ano após ano, e, era só aquilo que se sabia. Não se tinha livro, não se tinha pesquisa, os livros eram os mesmos... No ginásio a gente usou o Osvaldo Sangiorgi e o Carlos Galante. Depois, na oitava série é que veio aparecer o Scipione de Pierro Neto, que na época, era o melhor livro e, até hoje, é um dos grandes livros que tem nesse fundamento. No ensino médio era o Jairo Bezerra (que a gente chamava *bíblia* ou *tijolão*), que eram aquelas três séries em um só, que ainda não havia nem a introdução da Teoria dos Conjuntos. Essa parte, que eles chamavam de Matemática Moderna, ainda não havia sido inserida nesse livro. Quando Scipione lançou um outro livro, já para o científico, aí sim, é que passou a ter nos livros do científico essa parte. Durante o científico, eu não vi nada da Teoria dos Conjuntos. “*Isso não é para a gente*”, era assim que eles diziam. “*A gente só vai pegar o que está aqui mesmo e, acabou*”. Quer dizer, as mudanças que havia ocorrido no

⁴¹⁴Escola da rede particular de ensino em São Luís

ensino da Matemática, eu só fui encontrá-las na faculdade, no meu ensino médio eu não passei por isso. Teoria dos Conjuntos, eu só fui estudar com a *mestra dos mestres* daqui: Maria Eufrásia Campos. Isso foi em 1969, 1970, 1971 (terminei o ensino médio em 1971).

Essa época é politicamente, a época da ditadura militar⁴¹⁵. A gente não podia dizer nada, nem reclamar de nada, porque tudo era daquele jeito e acabou. Não tinha nem para quem perguntar. Ninguém falava em Promotoria, ninguém falava de defesa de ninguém, ainda mais de consumidor. Ninguém falava de Promotoria de Educação, essas coisas não existiam na cabeça deles, e, não existiam mesmo, era desse jeito. Em 1969, era o último ano do governo Sarney, ele governou até agosto de 1969 e depois ele se elegeu para ser senador, mas os governadores que se sucederam, continuaram da mesma maneira, não tinha muita diferença. Não se tinha uma política educacional, essa dependia do Secretário de Educação. Se agradeça muita evolução no Maranhão, nessa época, ao secretário de educação do governo de Sarney, o professor José Maria Cabral Marques. Foi ele que implantou no Maranhão, o ensino pela televisão quando criou a Televisão Educativa⁴¹⁶, que depois virou CEMA e, que

hoje é a Fundação Roquete Pinto. Ele está aí, vivinho. Ele era o secretário de educação, mas o idealizador, o mentor, *o pai da criança*, da Televisão Educativa, era o professor Padre Macedo, junto com a professora Rosário Nina (eles que depois casaram), que tinham um colégio, um trabalho fantástico, num município do Maranhão chamado Colinas, de lá foi que veio essa ideia. A implantação da Televisão Educativa⁴¹⁷ foi muito significativa mesmo para a educação no Maranhão. O ensino pela televisão avançou bastante, ajudou muito...

Minha graduação iniciou em 1973, na Universidade Federal do Maranhão (quando entrei ainda era FUM: Fundação Universidade do Maranhão. Quando eu saí, também). Na minha época, não tinha essa divisão de licenciatura e bacharelado, se fazia Matemática. Quando se chegava, ao sexto, sétimo período, aí, o cidadão escolhia o lado que ele queria ir: para o bacharelado ou para a licenciatura. Aí, ele fazia a licenciatura (ou bacharelado), nos quatro anos normais. Se ele quisesse fazer os dois, ele faria a licenciatura e, depois, ele voltaria para completar em mais um

das quatro últimas séries do primeiro grau (da quinta a oitava série), tanto na capital do estado como em alguns povoados do interior, atingindo um público de aproximadamente treze mil alunos (BOMENY, 1981, p. 28-30).

⁴¹⁷Na época da implantação da TVE no Maranhão a Secretaria de Educação do Estado não contava em São Luís com um quadro técnico-pedagógico capaz de levar adiante o projeto. Entretanto, desde aproximadamente 1959, em Colinas, cidade do centro-oeste do Maranhão (fica a 436 km de São Luís), havia uma experiência educacional reconhecida pela Secretaria de Educação. Tratava-se de um grupo de escolas integradas em uma fundação, dirigida pelo então, padre José Manuel de Macedo Costa, o Centro Integrado de Educação e Cultura - CINEC. Essa experiência tinha como princípio básico a “promoção do homem para o trabalho e a vida comunitária”. A estrutura curricular previa, além do desenvolvimento de disciplinas formais, um sistema de iniciação ao trabalho e à vida sócio-política, e toda prática educacional era assentada no *trabalho em equipe*. O reconhecimento dessa experiência somado à necessidade de um quadro técnico-pedagógico qualificado levou o então secretário de educação do estado, o professor José Maria Cabral Marques, a convidar o Padre Macedo (junto com seu grupo de trabalho) a se integrar à TVE para tentar adaptar a experiência educacional do CINEC na TVE. A saída de Macedo e seu grupo associada à crise financeira do CINEC culminou no retrocesso da experiência em Colinas e no retorno da cidade à situação educacional precária anterior (BOMENY, op.cit., p.31-32).

⁴¹⁵ Ditadura militar no Brasil (1964- 1985). “*Este é tempo de divisas, tempo de gente cortada... É tempo de meio silêncio, de boca gelada e murmúrio, palavra indireta, aviso na esquina*” (Carlos Drummond de Andrade).

⁴¹⁶ A criação da Televisão Educativa no Maranhão, em 1969, foi uma decisão política do então governador José Sarney (1966-69). Naquele momento a teleducação era vista, por esse governo, como a solução mais viável para resolver “satisfatoriamente” o problema da calamitosa situação educacional em que se encontrava o estado: falta de escolas públicas (apenas cinco estabelecimentos de ensino público, dois de nível federal e três estaduais, respondiam pelo atendimento a todo estado), ausência de professores qualificados, precariedade de recursos financeiros... Não interessava a um governo que propunha “grandes realizações”, que pretendia marcar o Maranhão com a passagem de um governo “modernizador, racionalizador e eficiente” nenhum projeto cuja execução demandaria tempo. Em julho de 1968 iniciaram-se os estudos sobre como materializar essa experiência e, em janeiro de 1969 já estava em funcionamento a TVE no Maranhão. Na Sessão Ordinária de 30 de dezembro de 1969 foi aprovado, em regime de urgência, o Projeto Lei nº 58/69 que instituiu a Fundação Maranhense de Televisão Educativa, com sede e foro na capital do estado, São Luís. A Televisão Educativa do Maranhão passa então, a responder pelo ensino oficial

ano o bacharelado, ou então, vice e versa: quem fazia o bacharelado voltaria para completar a licenciatura, também em mais um ano. Ou seja, ele terminava o curso em oito períodos e, se ele quisesse concluir o outro, ele voltava e ficaria mais dois períodos, um ano, para pagar as cadeiras da licenciatura ou do bacharelado. No caso do bacharelado, o que acrescentava eram as disciplinas Variáveis Complexas I e II, Equações Diferenciais I e II, não me lembro se tinha mais outra disciplina, sei que essas duas eram certeza.

Minha opção de curso, isso aí, é uma novela a parte... Como antes de eu passar no vestibular, eu já lecionava Matemática em colégios e em alguns cursinhos (meu irmão era dono do cursinho pré-vestibular *São José* e de um curso que hoje a gente chama supletivo, mas na época se chamava *Madureza*⁴¹⁸ Ginásial: o curso *Aquários Madureza Total*), então eu tinha dificuldades em estar cumprindo horários, principalmente o horário das seis da tarde. A gente tinha aula de quatro as seis, de seis as oito e de oito as dez... Nesses horários, antes das oito, eu tinha dificuldades de chegar, porque eu estava dando aulas e, quando

cheguei ao sexto período, tive uma bobagem, uma vaidade de fazer vestibular para Engenharia. Aí, fiquei fazendo os dois cursos: Engenharia Civil e a Matemática. A Engenharia Civil era na Universidade Estadual, que na época, era ao lado da federal, ali no Bacanga, tudo ali pertinho. Só que no meio do curso, a estadual mudou para onde hoje é: para a Cidade Universitária Paulo VI, que fica do outro lado da cidade.

Espere aí que eu vou já lhe dizer essa conclusão: essa aí, é que é a novela. O que acontece? Como eu fazia Engenharia e fazia Matemática, eu pegava umas cadeiras de Matemática e jogava para Engenharia. Pegava de Engenharia e trazia para Matemática, muito poucas, mas ainda deu para eu trazer uma ou duas, não me lembro mais. E, nesse corre e corre, tranquei o curso de Matemática. Para que? Para satisfazer um lado familiar. Completaria minha mãe, em 1979, cinquenta anos de casada. O que eles queriam era que eu fosse engenheiro, então, tranquei a Matemática para adiantar a Engenharia, para terminar os dois cursos em 1979. E, um diploma era dela (da minha mãe) e o outro era meu. Só que aí, deu tudo ao contrário. Quando voltei para reaver o curso de Matemática, eu tinha sido transferido para o curso de bacharelado, porque os meus professores achavam que eu deveria ser professor numa Universidade, então eu tinha que fazer era bacharelado. E, eu tentei voltar em não em 1978, só que eu estava como bacharel e, eu já tinha sido nomeado professor do estado em abril de 1977. Eu tinha que terminar era licenciatura, para poder continuar dando aula no estado. Então, teve esse problema: o professor João Martins (que era o diretor do Centro de Ensinos Básicos, o CEB) não deixou fosse que dada a minha transferência (isso em 1978). Eu reabri o curso, fiz a matrícula, mas não pude fazer a inscrição em disciplina nenhuma, porque eu não queria bacharel, queria primeiro era licenciatura. Em 1979, continuou ele na direção. Eu continuei na mesma briga, mas não ganhei de novo. Nesse ínterim, eu nem ia cursando as disciplinas do bacharelado porque eu disse, se eu fizer uma, eles dizem: “não, tu terminas logo essa e depois, tu voltas”. Aí, passei mais um ano brigando lá e não fiz. Para não perder a matrícula, me inscrevi em uma cadeira do

⁴¹⁸Madureza era o nome do curso de Educação de Jovens e Adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos cursos Ginásio e Colegial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa que os exames Madureza Ginásial e Madureza Colegial podiam ser acessados por pessoas maiores de 16 e 19 anos, respectivamente. Esse é um momento de transformações no Brasil: há maiores investimentos na indústria, aumenta o quantitativo de pessoas na zona urbana e existe maior demanda por escolarização... Os exames de Madureza eram uma alternativa num contexto em que havia pessoas “autodidatas”, que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e trabalho; eram uma estratégia de certificação dessas pessoas. O candidato ao exame deveria estudar sozinho ou com a colaboração de um professor que o prepararia para esses exames. Existiam cursos preparatórios para esses exames, mas todos eram de natureza particular. Com a Lei 5.692/71 o curso Madureza foi substituído pelo Ensino Supletivo oferecido em duas modalidades: Cursos e Exames. Os primeiros com avaliação ao longo do processo de ensino, de frequência obrigatória, seriação dos estudos, e os segundos organizados através de Exames de Estado sem obrigatoriedade de frequência e seriação, inclusive com a possibilidade de prestar o exame supletivo de 2º Grau sem ter concluído o 1º Grau (Parecer 219/73 do Conselho Federal de Educação), exigindo-se apenas ao candidato a comprovação da idade mínima de 21 anos. Ver: (GIUBILEI, 1993); (MENESES, 2002).

bacharelado, que era Álgebra Linear II, porque também era da licenciatura. Me inscrevi, mas não frequentei, era só para garantir a matrícula aberta. No outro período (no outro ano) assume a direção do Centro o professor Antonio Carlos Beckman, que tinha sido meu diretor no Liceu. Como ele me conhecia, facilitou as coisas. Ele tomou posse nove horas da manhã, nove e meia, eu era aluno de licenciatura. Não demorou meia hora, para ele assinar isso. Aí, foi que eu fui terminar o curso, terminei em 1981. Quer dizer, se você pegar de 1973 a 1981, eu levei oito anos fazendo um curso de quatro (porque foram dois anos trancado e dois anos brigando), para eu fazer uma coisa que eu queria. Aí, aquilo me abusou e eu prometi para eles (os professores), que eu voltava para fazer bacharelado. Nunca mais eu voltei, fiquei só com a licenciatura porque é disso que eu vivo e, é disso que eu gosto. O curso de Engenharia, como não deu para entregar o diploma para minha mãe, eu abandonei. Meu negócio ficou só na Matemática mesmo. Eu fiz Engenharia até o sexto período, mas aí, larguei porque o meu objetivo não era aquele.

Olha, para quem não conhecia outra coisa, o curso de Matemática para mim era uma maravilha. Eu tinha professores muito atenciosos, como a professora Eufrásia, o professor Patrício, professor Siqueira (são os fundadores do curso)... Então, eles me tratavam muito bem. Nós tínhamos uma sala, nós tínhamos um grupo muito bom que era: o Antonio Sales da Silva, o Turíbio José Gomes dos Santos, o Celso (não lembro nome completo dele), o Luís Rosa, o José Carlos Ribeiro, José de Ribamar Chaves... Nós formamos um grupo que até então, não tinha chegado à Universidade, um grupo com a quantidade de pessoas interessadas em estudar Matemática e, a professora Eufrásia, que era chefe de Departamento, nos deu uma sala, só pra gente estudar fora dos horários da sala de aula. Então, nós tínhamos a biblioteca da Universidade, mais ainda a biblioteca particular do Departamento de Matemática e essa sala que ela nos deu. E, a gente ficava lá puxando um e outro pelo colarinho, para ir ensinar alguma coisa e outra, que a gente não sabia... Então, em termos de apoio, em termos de estruturação, a gente não conhecia outra, aquilo era o céu e, nós chegamos, inclusive, a

trabalhar com eles como monitores. Nós ensinamos turmas, com a supervisão do professor Siqueira e da professora Eufrásia, para alunos reprovados. Nessa época, nós estávamos começando o quarto período e nós ministrávamos aulas como monitores para alunos do primeiro período, mas quem aplicava e corrigia as provas era o professor Siqueira. Ele dizia os conteúdos, a gente preparava as aulas, mostrava para ele, aplicava, e em cima disso, ele fazia as avaliações. A Universidade, não tinha um quadro que suprisse a necessidade, tinha mais de cento e cinquenta alunos reprovados, só nos primeiros períodos, e, não tinha como esse pessoal fluir nos cursos, porque não tinha professor para dar aula para esse bando de gente, então, eles nos recrutaram (nós que éramos daquele grupo de estudo). Então, a gente ficou ministrando as aulas e, o professor Siqueira orientava essas aulas e aplicava as avaliações, para que esses alunos fossem promovidos, porque não tinha como. Aí, foi que desafogou o primeiro, o segundo e o terceiro período dos cursos.

Nessa época além dos quatro: a professora Eufrásia, o Renato Patrício, o Siqueira e o Gualter, já havia no Departamento de Matemática mais outros professores, mas esses aí eram os que carregavam na “alça do caixão”. Tinha o professor José Roberto, o professor Orlando Bandeira, o professor Edmilson (que Deus também o tenha). O Jocelino, a professora Leila, a professora Vera já eram do Departamento. Esse pessoal todo já estava aí. Tinha uma quantidade de professores, mas não eram suficientes para suprir essa defasagem de cento e cinquenta, quase cento e oitenta, alunos reprovados nos primeiros períodos. Então, foi por isso que lançaram esse programa pra gente poder dar aulas e, eles também desafogarem os cursos, senão não ia ter turmas, lá nos outros períodos.

A procura pelo curso de Matemática, naquela época não era tão grande. Eram poucas pessoas, porque nós éramos tachados de loucos. Estudar Matemática, até minha estadia na Universidade, era loucura: “tu não tens, outra coisa para fazer, vais fazer Matemática?”. Mulher, no curso de Matemática, era loucura. Nós tínhamos: a professora Telma Felix (uma colega maravilhosa que eu tive. Fantástica!), a Joila

Moraes e Mariazinha (não lembro o nome dela completo). Eram três mulheres, que tinha no curso de Matemática todo. Na minha turma, ingressaram quarenta alunos. No segundo período, só tinha quinze, vinte no máximo. Daí para frente, tinha turma que tinha um, dois alunos... A cobrança dos professores era, na minha opinião, exagerada. Era aquela história: você ensina isso aqui, tão fácil, e, na hora de cobrar, não era bem em cima do que foi ensinado. E, pegando o gancho, daquela história da ditadura, não tinha muita coisa para você reclamar porque senão, você era banido, era excluído e acabou. Ficar reprovado e acabou. Não tinha esse negócio de revisão de prova, não existia esse negócio. Quando se procurava uma revisão de prova, se procurava uma briga com a Universidade todinha, era um corporativismo muito forte dos professores. Então, a gente, eu pelo menos, nunca procurei fazer zoada nenhuma por causa disso. Eu tenho um caso aí em Cálculo III. Eu fui fazer Cálculo III com o professor Edmilson e, não fiz a prova PDC (prova de domínio de conjunto), preferi fazer logo a final. Em represália a isso, ele me fez uma prova com doze itens, dos quais eu errei três. Eu tirei cinco e eu fiquei reprovado. Era doze, eu acertei nove, errei três e tirei cinco. Eu também, não fui questionar o critério, porque a gente tem o pavio curto, e, naquela época, menor ainda, não ia dar certo. Como eu fazia também Engenharia, eu peguei o Cálculo III que eu tinha feito lá e, trouxe para Matemática. Eu ia trazer também o Cálculo Numérico, mas professor Patrício me disse: “rapaz, não traz. Lá é uma coisa dirigida para a Engenharia” e, realmente, tem uma diferença, nós que somos professores, a gente sabe, a gente dá um tipo de conteúdo, direciona para determinado curso. Ele disse: “não faz, repete, faz Cálculo Numérico aqui”. Aí, eu repeti com Patrício. Foi aí, onde eu aprendi realmente Cálculo Numérico, de uma maneira global, voltado para os fundamentos matemáticos, porque lá, a gente fazia voltado para o que a Engenharia precisava, então, era diferente realmente, muito diferente.

Os professores eram todos graduados. Poucos de fora, a maioria era daqui. Talvez por isso, não é? Essa novidade do curso, eles tão novos, dando aula, queriam mostrar muito

serviço, e a gente passou por uma experiência de cobaia, não muito agradável: queriam, era pisar mesmo. Poucos professores que orientavam bem a gente. Eu digo aqui: a professora Eufrásia (uma professora que sempre se dispôs a nos ajudar), o professor Siqueira (também sempre se dispôs a nos ajudar). Agora, ele com menos tempo, ela tinha mais tempo porque era chefe de Departamento e, vivia dia e noite na Universidade, qualquer hora, ela estava disponível para a gente. O professor Patrício, também era uma pessoa que nos ajudava muito, mas os outros, eu não sei se era por falta de tempo, eu sei que a gente não encontrava muitos disponíveis para ajudar.

A metodologia dos meus professores era só *cuspe e giz* mesmo. Não tinha muita coisa, pergunta direta, tu fazes isso e acabou a conversa. Não tive professores que tivessem outro caminho para a gente assimilar as coisas e, em disciplina nenhuma, não foi só na Matemática. Eu tinha um professor de História que ele que era o diretor da escola, me deu doze aulas durante o ano. Ele chegava um dia e dizia para o professor que estava em sala de aula: “me dá licença aí, me deixa falar com esses meninos”. Ditava doze questões de História, com as respostas, e depois ele dizia: “amanhã, eu venho fazer prova disso aqui”. Dessas doze, dez eram da prova, era só estudar aquilo ali e decorar. É por isso, que eu tenho raiva de História. Eu passei a ver a História como livro de deleite, não como livro didático, senão eu não sabia nem quem descobriu o Brasil, que até isso é errado, porque quem descobriu não é quem dizem. A gente já sabe que Vicente Ianez Pizon e Diogo de Lepe estiveram em São Luís uma porção de tempo antes. Mas, eu não tive essa felicidade, não tive essa mídia, não tinha o estudo, do estudar Matemática, era decoreba e acabou, era esse o conceito. Quando a gente sabe, quem estudou Matemática, hoje e há um tempo, que isso nunca foi verdade. Na graduação nem tanto. Eu já tive professores como o Siqueira, o Renato Patrício, a Eufrásia, que me ensinaram de outra forma, me ensinaram o porquê das coisas, principalmente no Cálculo, que foi o quê mais me afeiçoei, porque também é o mais fácil, não é?

Na parte de Cálculo, o livro mais adotado (o mais pedido e o mais fácil de

aceitar) era o Thomas, aquele volume I e II dessa grossura. Álgebra era o Roberto Barros de Lima e a Coleção do Schaum, mas não era todo mundo que tinha esse livro (era difícil o Schaum). Depois, na parte de Física, era aquele Jair Orear e aquele não sei o quê Halliday (não estou me lembrando, um grossão também). Basicamente, eram esses os livros que a gente tinha. Esporadicamente, um professor, outro colega, aparecia com novidade e, eu inclusive, tive um livro de um russo, Karpov (?), que ganhei de presente de meu pai, cai na besteira de levar para lá e, ele tomou *doril*, nunca mais olhei meu livro...

A biblioteca da Universidade não dispunha de livros suficientes para todo mundo ter, se a gente pegava hoje, o máximo que se passava, eram dois dias, porque se tinha que devolver, pois tinha uma fila grande na espera, então, era um Deus nos acuda. Quando se tinha que fazer um estudo mais sério, era complicado. Não sei precisar assim, quantos volumes de cada série, de cada título, mas esses eram bem poucos.

Das lembranças de estudante guardo só as amigadas, as pessoas maravilhosas, os professores bons que eu tive, os ruins eu não gosto de lembrar, porque uns, até já se foram dessa para melhor. Mas eu tenho um caso pitoresco, não é maldade do professor, é cobrança rígida do professor: eu fui reprovado por meia falta. Eu fazia a cadeira Álgebra Linear II com o professor Gualter Gonçalves Lopes e a aula dele era seis horas da tarde. Cinco para as seis, ele estava na sala. Seis horas, ele entregava uma lista numa folha dividida ao meio, dizendo assim: “*primeiro tempo, segundo tempo*”. Você assinava aquilo numerado, nós éramos poucos na turma, parece que oito ou nove não lembro bem. Como já falei anteriormente, eu sempre trabalhei desde antes de entrar na faculdade e, eu dava aulas até seis horas, então não podia estar na universidade seis horas. Só tinha um ônibus que fazia a linha do *campus*, a gente vinha pendurados até nos pneus, era ruim e, eu só chegava na universidade seis e quinze, seis e meia. Seis e quinze o professor recolhia a lista. Sete horas ele devolvia, mas já com todas as lacunas riscadas. Aí, tu tinhas que assinar no segundo tempo. E, eu fui nessa confusão, lá uma vez, que eu não tinha que dar aulas, eu

chegava seis horas. Eu falei com ele: “professor, acontece isso, eu sou professor, chego sempre atrasado...”. Ele disse: “procure chegar no momento, porque eu tenho horário e carga horária a cumprir”. Ele era oficial da Marinha, tinha um vozeirão que quando ele falava a gente até se tremia, parecia um trovão. E, aí o que acontece? Chega ao fim do curso, por média na nossa turma passou Sales, Turíbio, Celso e Telma Félix. Eu, Roney e Marinho éramos os únicos que tínhamos condições de fazer a prova final, o resto ficou reprovado logo direto, não chegou nem aos doze pontos. Ele me chama e diz: “seu Eduardo, o senhor é que está em melhor situação. O senhor tem dezenove pontos, precisa só de seis...”. Eu digo: “é professor, mas é difícil tirar seis”. Ele disse: “não, só são três, nós vamos fazer uma coisa boa, a prova é na segunda-feira”. Isso ele falou na sexta-feira à noite. Nesse dia, eu me mudei para a casa do Turíbio e, o Sales deixou a mulher dele em casa e me acompanhou. Nós ficamos na casa do Turíbio, estudamos sábado a noite toda, cochilamos um pouquinho de madrugada, domingo passamos o dia todo estudando, quando foi a noite, eu fui para casa. Segunda-feira pela manhã, eu voltei e pegamos tudo. Tem o teorema de espaços métricos de um russo (não lembro o nome) que ele gostava (eu botei o nome no meu cachorro para eu não esquecer o teorema). Eu cheguei lá e ele disse: “é seu Eduardo eu continuei aqui vendo, você está bem, precisava só de seis”. Eu disse: “eu não preciso mais?”. Ele disse: “não, você já está reprovado”. Eu disse “mas, porque professor?”. Ele disse: “o senhor tem vinte e três faltas”. Eu disse: “mas professor eu lhe pedi. Eu lhe disse que eu ia sempre chegar um pouco atrasado, por isso é que ficou esse número. Se o senhor tem duas horas- aula por dia, não podia nunca dar um número ímpar é porque eu só assinava o segundo tempo, o senhor se lembra?”. Ele disse: “é, você estava até numa situação boa, mas tem vinte e três faltas”. Eu disse: “professor, vinte e cinco por cento de noventa, dá vinte e dois e meio”. Ele disse: “exatamente, você tem vinte e três, já passou”. Eu disse: “professor, o senhor me desculpe, eu vou lhe fazer, não é bem uma proposta, eu vou lhe pedir, eu preciso de seis, eu faço essa prova por oito. Se eu tirar menos

de oito, eu estou fora. Eu estudei tanto...”. Ele disse: “não senhor”. Eu disse: “eu faço a prova por dez”. Ele se zangou, bateu na mesa e disse: “você está fazendo confusão. Você está pensando que isso aqui é um balcão de banco, lá é que se faz negócio, aqui é uma universidade, até logo”. Ele pegou a prova, foi embora e eu fiquei assim mesmo...

Fiquei reprovado, a disciplina agora era à tarde, a Leila era a professora. Eu disse: “professora, eu professor no Liceu...”. Ela disse: “não é problema”. Aí, eu não passei por média, fui para a final precisando de seis, tirei cinco. Meu nome estava no convite de formatura e meus colegas que iam colar grau comigo disseram: “professora, o Eduardo está no convite, ele precisa de seis, a senhora deu cinco”. Ela disse: “eu não dei cinco, ele tirou cinco, mas manda ele vir aqui falar comigo”. Eu não voltei. No outro período, me inscrevi, ela era novamente a professora, e ela me perguntou por que eu não voltei. Eu disse: “não professora, eu estudei esse tempo todinho aqui, fui monitor, eu sei que a senhora não ia me passar, ia fazer uma prova e eu iria tirar mais que cinco, mas meus colegas iam dizer que eu só passei, porque a Leila fez outra prova, e isso ia ficar na minha carreira para o resto da minha vida, então, eu não voltei por isso. A senhora não está aqui? Eu quero que a senhora me ajude, não que a senhora me aprove”. Continuei estudando, quando foi em outubro, eu disse lá no Liceu: “vocês vão me devolver, eu vou ser demitido, mas eu não perco uma aula esse mês, vou perder aula aqui, mas na Universidade eu não perco”. Fiz isso, minhas aulas eram segunda, quarta e sexta, das duas as quatro, eu não perdi uma aula. Quando chegou em outubro, eu tinha dezesseis ou dezessete pontos nas duas primeiras provas, não lembro bem. Aí, eu pedi para ela: “professora eu quero que a senhora me ajude agora, me deixe fazer a minha PDC, antes dos outros, porque a minha situação no Liceu está assim...”. Ela disse: “então tá, mas eu tenho que cobrar a matéria toda”. Eu disse: “não tem problema. Eu tenho o caderno do ano passado, já estudei, pode fazer”. Ela disse: “e se tu não passares Eduardo?”. Eu disse: “eu venho aqui fazer a final, o que eu não posso é perder o emprego no Liceu”. Ela fez a prova, até hoje, não sei quanto eu tirei nessa terceira prova. Sei

que eu cheguei na outra semana e ela me disse: “deu menino, vai”. Foi a maneira que a professora achou de me ajudar. Foi a última disciplina que eu paguei no meu curso. E, paradoxalmente, quando eu fui ser professor substituto na UFMA, foi a primeira disciplina que eles deram para eu ensinar no curso de Engenharia Elétrica. Agora, se eu tenho aceitado voltar para fazer a prova, quando eu fosse dar Álgebra Linear, o quê que ela não ia pensar, não era? Então, foi exatamente essa disciplina, porque Deus escreve certo por linhas tortas. Nós matemáticos é que temos que interpretar essas histórias, retificá-las.

Apesar dos atropelos, eu tenho uma avaliação boa do meu curso de graduação, porque fora dele, eu estudei muito pouco... Deu para exercer minha profissão, para estudar disciplinas isoladas, sozinho, como por exemplo, as Equações Diferenciais, que eu não tenho na minha licenciatura. Eu já ensinei essa disciplina e nunca aprendi com ninguém. Aprendi eu só, porque a gente tinha a base estrutural do Cálculo que sempre teve. É uma das disciplinas que a gente gosta mais.

Além da graduação, eu tenho uma especialização, mas não em Matemática. Uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, feita pela Universidade Estadual do Maranhão, nessa época, eu era professor de lá e, obrigaram todo mundo a fazer essa especialização, e, eu tive que fazer. Eu não me arrependo, no começo eu não queria, mas foi muito bom. Eu tinha começado a fazer o mestrado, mas por motivos de saúde e de trabalho, eu tive que abandonar. Hoje, eu faço outra especialização, que também não é em Matemática, é na área de Meio Ambiente, porque nós trabalhamos como diretor de ensino de uma das UNEDs⁴¹⁹ do CEFET-MA e, essa UNED tem essa vocação artística e ambiental, e isso vai me ajudar muito lá na frente. Eu espero...

Houve uma época que aqui no Maranhão criaram dois cursos: Esquema I e o Esquema II. Eram cursos de Licenciatura para habilitar pessoas que tinham o curso CADES ou ensinavam em alguns colégios, mas não tinham curso superior. E, para regularizar essa situação desses professores, perante o Estado,

⁴¹⁹ Unidade de Ensino Descentralizada de São Luís, atualmente *campus* Centro Histórico.

foram criados emergencialmente, os Esquemas I e II, pela Universidade Estadual, pelo CEFET-MA e, não tenho certeza se na UFMA tinha (nessa época, eu já não estava mais lá). Isso acontece entre 1984 e 1985 porque estavam implantando o Estatuto do Magistério Estadual. Na rede estadual, a grande maioria, 90% ou mais, não tinha licenciatura, então, para entrar no Estatuto do Magistério, isso era um pré-requisito. O quê foi feito para resolver essa questão? Criaram esses cursos por instituições de ensino superior, no caso a UEMA, não tenho certeza se a UFMA, mas acredito que tenha tido alguma coisa lá nesse sentido, e o CEFET-MA. Então, eles davam essas disciplinas de formação geral e aperfeiçoavam nas disciplinas pedagógicas, mas aquele conteúdo, embasamento matemático, ou físico, ou químico, dependendo da disciplina, não era tão explorado, eram exploradas só as cadeiras pedagógicas. Era só para você ter direito a uma licença, a uma autorização para poder lecionar no médio. Só no médio, não lhe dava o direito de ensinar no curso superior. Isso, mesmo na área de Matemática. O professor tendo CADES poderia fazer a complementação. E quem tinha outros cursos também, porque eu tive um grande mestre, uma pessoa que eu me espelhei muito, quando eu cheguei ao Liceu, que era o professor Antonio Bibiano (ainda está, graças a Deus, conosco, saudável. Uma voz maravilhosa!), ele era economista, ensinava Matemática há muito tempo, mas já no fim da carreira ele teve que fazer essa licenciatura. Essa complementação era feita em dois anos. O professor só ia ver a parte pedagógica e alguma coisa, muito rudimentar dos fundamentos de Matemática. Porque juntavam todos os professores, então, dava uma pincelada em cada disciplina, para não passar em branco. Seria o Esquema I e o Esquema II. Esses dois tipos de preparação, na minha cabeça, não era uma graduação, era uma preparação para que eles pudessem ensinar. Esse curso do Esquema era para quem já estava no exercício do magistério, não para quem ia ingressar. Foi criado para resolver a situação dos professores para que esses tivessem o direito de entrar no Estatuto do Magistério. E, mesmo assim, muita gente não fez, ficaram no estado como professores

especiais. Quem tinha o curso superior ficava como professor de outras atividades de nível superior e, isso aí, tem gente até hoje nessa situação. Esses cargos vão ser “extintos a vagar” a proporção que forem se aposentando.

A primeira vez que eu escutei falar em concurso para professor ingressar na carreira do magistério na rede estadual aqui, foi em 1977, quando eu fui chamado, mas não foi um concurso nos moldes de hoje. Foi uma seleção por currículo, eu ingressei no estado dessa forma, em 1977. O governador era Nunes Freire⁴²⁰, fez uma seleção por currículo e, quem estivesse no sexto ou acima do sexto período na universidade, poderia se inscrever para participar dessa seleção de currículo e, foi nessa que eu entrei. Posteriormente, no governo de Luiz Rocha⁴²¹, eles criaram um concurso, que na minha cabeça foi só proforma. Foi no ano de 1982, já no fim do governo do Luiz Rocha⁴²², foi só para legalizar. A gente teve uma semana de treinamento e, no fim dessa semana, se fez um teste e, isso aí, foi a prova que legalizou a nomeação de quem já estava nomeado. Então, concurso só teve nessa época. De lá para cá, só veio aparecer concurso para o estado, já no governo de Roseana⁴²³, agora os concursos nas universidades e, nas outras instituições sempre houve. Em 1992, eu vim para o CEFET-MA, como substituto, e em 1993, fiz concurso para efetivo e, estou aqui, bulindo até hoje.

Eu comecei como professor no Colégio Zoé Cerveira, em 1975, mesmo ainda não tendo concluído o curso. Porque na época a defasagem era tão grande, que quem estava no quinto período ou até o quarto, tinha uma autorização do Conselho Estadual para lecionar e, aí foi que eu entrei e comecei em

⁴²⁰ Osvaldo da Costa Nunes Freire foi governador do Maranhão de março de 1975 a março de 1979.

⁴²¹ Luiz Alves Coelho Rocha governou o Maranhão no período de março de 1983 a março de 1987.

⁴²² O colaborador confunde-se: esse ano refere-se ao fim do governo de João Castelo Ribeiro Gonçalves (1979-1982).

⁴²³ Roseana Sarney foi governadora do Maranhão no período de janeiro de 1995 a abril de 2002, quando renunciou ao cargo para disputar vaga no Senado Federal do Brasil. Em abril de 2009, após o Governador Jackson Lago (2007-2009) ter seu mandato cassado pelo TSE, Roseana Sarney por ter sido a segunda colocada nas eleições de 2006, assumiu novamente o cargo de Governadora do Maranhão.

escola particular, depois, em 1977, fui para o Liceu Maranhense. Em 1988, teve concurso para a UFMA e para a UEMA. O concurso da UEMA foi em abril de 1988. Eu fiz e trabalhei lá doze anos. Eu fiz esse concurso e, depois que eu já estava no CEFET-MA, disseram que eu tinha que fazer outro concurso, porque o que eu fiz tinha sido antes da Constituição de 1988. Como eu já estava no CEFET-MA, eu não fiz mais. Então, todo ano eu fazia concurso pra lá, para substituto, por isso, é que eu fiquei lá até 2000. Quando chegou em 2000, disseram: “olha, só pode fazer dois anos depois que acabar o contrato”. Aí, eu não fiz mais. O concurso da UFMA foi em agosto de 1988, eu também fui e fiquei, mas eu trabalhei na UFMA como professor substituto só um período.

O curso de Ciências da UEMA, na minha ótica (porque eu vivi isso aí) foi criado a partir de uma necessidade que a própria UEMA tinha de encontrar alunos capazes de começar e terminar um curso. O problema da UEMA, assim como da UFMA, era que as pessoas passavam no vestibular, mas não tinham um suporte, um embasamento de conhecimentos lá do ensino médio, para concluir o curso. Então, eles ficavam reprovados, aquela mesma história que teve na UFMA. Eles ficavam reprovados, logo nos primeiros períodos e não andavam. Teve muitos períodos na UEMA que não se formava ninguém. Teve uma época, por volta de 1987, 1988, que nem as vagas da universidade eram preenchidas, porque o ensino estava muito fraco. Em 1988, eles criaram, na administração da pró-reitoria do professor Raimundo Vale e Francisco Pinto Lima (era o chefe do Departamento na época), um curso chamado SOS vestibular (significa socorro mesmo) justamente para preparar os alunos que chegavam ao vestibular. O primeiro concurso que eu passei na UEMA foi para ser professor do SOS. Eles queriam especialistas, pessoas que trabalhavam exatamente nos cursinhos e no ensino médio. E, nós montamos uma equipe, dois professores de cada disciplina, no caso da Matemática, eu e professor Alexandre⁴²⁴. E, trabalhamos em 1988 e 1989 nesse programa, para mim, o melhor programa

educacional que o Maranhão já teve, porque nós tínhamos uma seleção dos alunos e esses eram preparados por essa equipe durante um turno inteiro, todo dia, inclusive aos sábados. E, esses alunos eram avaliados em três aspectos: na frequência, na disciplina e no conhecimento. Então, ele era preso ali, tinha que dar o jeito dele, qual era a bonificação desses alunos lá no vestibular, que era o objetivo deles? Eles seriam aprovados se durante as três avaliações que se fazia na etapa do SOS, eles tirassem média sete para cima e, não fariam a primeira etapa do vestibular, só iriam fazer as provas subjetivas. Eles não fariam a primeira etapa, que era prova objetiva. Então, a bonificação deles era essa, mas se não conseguissem, eles se inscreviam como aluno normal no vestibular.

Com o SOS melhorou muito o nível dos alunos da UEMA, esse nível cresceu e, a ideia foi expandida para os professores do interior que não tinham formação. Então, o que aconteceu? A UEMA criou esse programa chamado PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes. Até aí, ainda não existia o curso de Ciências. Em que consistia o PROCAD? Em convênio com as Prefeituras e a Universidade, os professores, no caso do interior, viriam a ser alunos da UEMA durante as férias. Aí, havia todos os cursos. Então os alunos vinham para se graduar em Matemática, em Física, em Química, em História, em Biologia, em Geografia, em cursos que eram necessários para o médio. Esses alunos vinham do interior e passavam dois meses do período das férias escolares aqui, dormindo debaixo das árvores, fazendo das tripas coração para concluir o curso. Era uma graduação normal que só acontecia nas férias. A gente notou que o nível dos alunos, que eram professores nos interiores, era muito baixo e que esse traslado causava mais problemas, o rendimento deles diminuía mais ainda. Aí, houve a inversão, foi quando surgiu PROCAD II: ao invés do aluno vir do interior para a sede da UEMA em São Luís, os professores da UEMA é que iam para lá. E aí, o PROCAD cresceu, houve uma expansão muito grande no estado todo: cada região tinha um núcleo de professores de determinada área circunvizinha, para estudar naquele lugar. Esse curso foi criado como curso emergencial, para

⁴²⁴ Alexandre Pereira Sousa

uma capacitação, o aluno saia com uma qualificação para dar aulas naquela disciplina que ele se habilitou. Ele não tinha um curso superior, ele saia capacitado, uma espécie de CADES um pouquinho mais trabalhada há um tempo. Daí, dessa ideia da expansão do PROCAD, foi que criaram os cursos de Ciências, já com essa clientela, que não seria a mesma, ou poderia até voltar, para ter um curso superior mesmo.

Esses cursos de Ciências, eu não te preciso, exatamente em que ano foi, porque faz uma confusão entre o que era PROCAD I, o que era PROCAD II e, o que hoje é: não tem a mesma nomenclatura. Eu não te preciso assim, mas isso deve ter sido por volta dos anos 1995, 1997 por aí, porque quando os cursos foram criados aqui em São Luís, eu ainda era professor da UEMA. Assim como criaram Matemática, Física, Biologia, criaram Letras, Geografia, História. Pedagogia, que já existia, deles foi o primeiro. E o curso de Ciências era um curso que habilitava o cidadão, que naquele tempo ainda pela carência, você podia ensinar Matemática, Física e Química, só que quando você saía você tinha lá: *graduado em Ciências com habilitação em...*, aí, vinha a ênfase do curso: Matemática, Física ou Química. Não era um curso de Matemática, era um curso de Ciências, hoje não, tem um curso de Matemática, um curso de Física, um curso de Química. Mas o curso de Ciências foi criado bem aí: da necessidade da UEMA de ter alunos que concluíssem um curso. Daí veio a capacitação dos alunos, depois a capacitação dos professores e aí, que evoluiu para os cursos, o de Ciências é um deles.

A UEMA faz essa expansão, mas ela não tem um quadro de docentes suficiente para suprir nem um décimo do que ela expandiu então, deixa muito a desejar porque eles vão apanhando professores, basta ter uma graduação e, em casos esporádicos, nem isso e, vão ensinando formar professor aí de qualquer jeito. E, o pessoal do interior você sabe que não tem como repetir e, vai passando... Porque se você reprova um aluno numa disciplina, aquela disciplina que ele perdeu, não repete, porque não são cursos seqüenciais, aquela turma vai embora, ele não tem como cursar a disciplina novamente no seu município, ele vai ter que se deslocar para outro município para

pagar aquela disciplina. Quem ficou reprovado, vai ter que fazer uma ginástica muito grande para pagar a disciplina. Então, o índice de reprovação é quase zero. Eu não me lembro assim, ter visto nenhum aluno reprovado e, eu trabalho nesse negócio há um bom tempo... Porque a própria coordenação orienta que a gente tenha que *assistir*, é uma maneira velada de dizer *passa*, que aquelas pessoas são muito sacrificadas e, vira porque mexe, vem o lado sentimental e, o próprio aluno, também sabe disso e diz: “professor, eu estou me aposentando, eu só quero é o diploma”, e aí, vai embora, mas o nível é baixo. Não o todo. A gente encontra muito aluno bom no interior, encontra muitas pessoas novas, mesmo sem graduação nenhuma, que são estudiosas. Eu sempre os incentivo a procurar um caminho mais alto, porque são pessoas com potencial muito grande e, a maioria é mulher. A maioria dessas pessoas, que a gente encoraja, é mulher, ou seja, antigamente eram pouquíssimas mulheres, na minha época, tinha três na minha turma. Hoje, tem muitas mulheres fazendo Matemática e, muitas professoras competentes, você é uma dessas (risos).

Em 1992, quando cheguei ao CEFET-MA, eu trabalhava em dois extremos. Como eu já era professor da UEMA e, o pessoal no CEFET-MA sabia disso, eu fiquei trabalhando pela manhã, no curso chamado pró-técnico, que era um cursinho que o CEFET-MA mantinha para alunos de 8ª série, que queriam freqüentar os cursos técnicos dessa instituição. Então, pela manhã, eu trabalhava no pró-técnico e, à noite, pela carência, também de professores que trabalhavam no terceiro grau, eu dava aula, mesmo como substituto, nos cursos de terceiro grau. Esses cursos tinham poucos alunos, era uma coisa não muito divulgada, até hoje, ainda tem muita gente que não tem plena certeza se o CEFET-MA tem curso superior, porque o CEFET-MA não tem uma propaganda, é aquela coisa: “põe o ovo, mas não faz zoada” (por isso, que galinha vende, porque põe e, faz a propaganda). Agora que tem um departamento aí, que está ajudando bastante a difundir os cursos, mas ainda é pouco. Os primeiros anos dos cursos superiores foram complicados. Nessa época, a carência de professores era grande, porque os

professores do quadro do CEFET-MA, era uma faixa etária bem alta e, eles não estavam acostumados a dar aulas no terceiro grau, só davam aula no médio e no técnico. Então, para eles era muito complicado, mesmo para professores com mais de vinte anos, trinta anos de magistério, mas sem terem ensinado no terceiro grau. Alguns professores que ensinavam no CEFET-MA e, ensinavam em instituições superiores foram quem carregaram, sustentaram esses cursos por bom tempo. Quando que houve liberação para ter concurso para professores realmente de terceiro grau, foi se estruturando, mas no começo foi muito penoso... A gente trabalhava muito, a gente saía de uma sala para outra, porque não tinha professor. Nessa época, eu ensinava Cálculo Vetorial, Cálculo Diferencial e Integral e Equações Diferenciais. A última disciplina que eu ensinei foi Matemática Financeira.

Nessa época eu ainda ensinava no Liceu e na UEMA. Eu me virava como *charuto na boca de bêbado*: eu dava aula no Liceu, na UEMA, no CEFET-MA, no Reino Infantil, no Ateneu e, em todos os cursinhos da cidade. Eu dava aula de segunda-feira, das sete da manhã, a domingo, sete da noite. Era direto como cantiga de grilo. Eu saía de casa de manhã e, voltava meia-noite, isso quando não tinha os amigos, que paravam a gente no meio do caminho, para sentar e, conversar alguma coisa fora da aula. Era direto. Eu cheguei a dar quase noventa, noventa e poucas aulas por semana, porque era direto, não tinha intervalo...

Sim, sobre o curso de Matemática no CEFET-MA. Eu também tive a felicidade de participar da implantação do curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA. Eu não tenho certeza se esse curso começou do amadurecimento da ideia dos cursos de capacitação: do Esquema I e Esquema II do CEFET-MA. O professor José Lima Filho como diretor geral do CEFET-MA nessa época, foi que implantou esse curso. Quando o curso de Licenciatura em Matemática começa já encontramos com uma folga, porque o CEFET-MA já tinha professores do terceiro grau, já estava bem mais estruturado, os professores do Departamento, a maioria já ensinava em instituições superiores. Então, não

foi tanto penoso quanto no começo. Não foi tão difícil, para esse curso quanto para os outros. O curso de Matemática já nasceu com um privilégio, porque dispunha, na época, de pessoas com essas habilitações e, os que foram chegando, nos concursos foram bem melhores. O CEFET-MA, também implantou os cursos de licenciatura no interior, então para dar aulas nesses cursos, eles recrutavam além dos professores do quadro, professores de fora que nem sempre... Volta para a mesma história lá da UEMA... Nos mesmos moldes da UEMA: modular, semestrais... Assim, só tinha aula de semestre em semestre (no sentido de só existir de seis em seis meses), só nas férias dos professores. Também, a mesma preocupação em não reprovar, a mesma coisa, e, eles deixaram muito a desejar na formação desses professores, tem muita gente aí, com curso superior, que deixa muito a desejar na competência. Aquele mesmo esquema entra quarenta sai quarenta e dois. Como o pessoal diz do curso de Medicina e de Direito da UFMA: entra sessenta e sai sessenta e cinco. Aí, o reitor um dia justificou: “não, é porque tem muita transferência, a gente acolhe muita gente de fora”

Essa ideia da expansão, da interiorização do CEFET-MA, não entendo, se foi uma jogada didática do professor Lima, mas eu acho que foi mais política, tanto prova que, depois disso, foi e ainda é, até hoje, deputado estadual: com a interiorização todos o conheciam. A exemplo dos outros reitores da UEMA: o professor César Pires e o professor Waldir Maranhão. Todos eles são deputados, porque com a interiorização se ganha uma credibilidade muito grande da população do interior e, é uma cadeia pronta para você dizer: “vote em mim, eu fiz isso”. Então, eu tenho a impressão, que passou um pouco por aí, não posso garantir, mas as evidências nos levam a isso, por quê? Porque o professor Lima tinha vindo do doutorado, em São Paulo, nem a comunidade cefetiana o conhecia direito, muita gente mais nova não o conhecia. Eu não o conhecia como professor daqui, eu o conhecia de atividades particulares lá fora, de morar perto, mas depois disso, ele se tornou uma pessoa pública no estado inteiro e, não foi difícil. Então, aliou uma coisa com a outra: as necessidades das prefeituras com aquele

decreto do MEC, que em 2007, todo mundo teria que ter o curso superior senão, ninguém mais dava aula. Aquela lei⁴²⁵, e aí, todas as prefeituras procuraram fazer os convênios. Como o CEFET-MA já tinha licença para ensinar no curso superior, ele pegou o barco e foi embora, botou aí, na correnteza e foi. Até esse ano, ainda teve turma colando grau, mas parou, o professor José Ferreira Costa⁴²⁶ disse que vai reativar, mas é em outros moldes, não sei se isso irá acontecer. Mas, a licenciatura em Matemática, hoje no CEFET-MA, é um curso bom, o quadro melhorou, tem pessoas já com uma graduação boa, tivemos três colegas nossos, que fizeram mestrado comigo e, já voltaram, é o Uilbiran Santos Chaves, o Alexandre Pereira de Sousa e o Marcos Roberto da Silva Gonçalves (está aqui na UNED). Então, já deu uma sacudida boa, melhorou bastante no aspecto nível de professores, formação de professores.

Essas políticas de interiorização, tanto da UEMA quanto do CEFET-MA, nos moldes que elas são praticadas, são péssimas. Quando começou aqui, no CEFET-MA, existia um termo intermediário entre o encerramento de uma etapa e o início da outra. Vamos dizer em fevereiro encerrava ali e os alunos só voltavam em julho, mas lá pelo fim de abril, meado de maio, voltava aquele professor, ou outro professor, para revisar aquilo que foi visto com aqueles alunos durante duas semanas, não seguidas, para não prejudicá-los no desempenho deles nas escolas onde trabalhavam. Isso era para recuperar algum aluno que não tivesse tido a aprovação no primeiro momento, mas isso, só foi durante um ano, no outro ano não teve mais. Aí, ficou aquilo: tem que passar todo mundo. É péssimo, não que os alunos sejam péssimos, é a forma de se apresentar isso é que é péssima. É uma coisa muito corrida, você tem uma disciplina de sessenta horas dada em seis dias, são dez horas de aula por dia. Ali, você tem que explicar, demonstrar, convencer, exercitar e cobrar, é muito imprensado, é muito em cima, não dá... Se você for colocar o preto no branco, não passa ninguém, a não ser alguém

que já tenha uma pré-disposição antes, que é muito difícil, mas tem.

As prefeituras dão poucas condições para o funcionamento desses cursos. Por isso é que eu digo: nos moldes que é feito, não se tem apoio nem das instituições (que se deveria ter) nem dos patrocinadores, no caso as prefeituras. Você não tem biblioteca, você não tem acomodações para os alunos, você não tem nada. O cabra chega lá por conta, ordem, risco e a vontade de ter um diploma.

O convênio é pago com o dinheiro do FUNDEF⁴²⁷. É pago e caro. Eles dizem que é para usar todo o dinheiro do FUNDEF na forma de aperfeiçoamento, se fosse a história era outra. Só que não é. Pagam o que têm que pagar para a Instituição e, mesmo assim em atraso. Tem turmas que ainda não estão formando pelo CEFET-MA porque o Prefeito não pagou. Se o Prefeito não pagou, o curso para, o aluno passa um ano sem estudar, no

⁴²⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e à valorização de seu magistério. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº14/96, 60% desses recursos (15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede ensino. Em janeiro de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB (inicialmente regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei 11.494, de 20/06/2007) que passa a atender toda a Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio) até 2020. A distribuição dos recursos deste Fundo é realizada com base no número de alunos matriculados na educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar. (Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 03/01/2010). Ver também (COSTA; DUARTE, 2008)

⁴²⁵ Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴²⁶ Reitor *pró-tempore* do IFMA.

outro volta. Se mudar o Prefeito este tem que reafirmar o convênio. É assim que é a coisa. É muito difícil, é muito sacrificante para quem quer trabalhar com o magistério no interior nesses moldes de cursos nas férias, é muito complicado. Teria tudo para dar certo, no começo deu. No começo a gente ia para o interior, a prefeitura bancava a estadia e aí, eu não sei de onde vinha o dinheiro para o professor, eu sei que a gente recebia, depois não teve mais. O aluno olha aquilo de seis em seis meses. Seis meses ele passa trabalhando, um mês ele passa olhando aquilo, é muito difícil ficar alguma coisa, é preciso ser um cimento muito forte para rebocar essa parede.

A Educação Matemática, hoje, no estado do Maranhão a gente não pode dizer que é boa, mas eu não posso dizer que ela é tão ruim. Ela melhorou bastante. Associo essa melhoria à tecnologia implantada, os recursos de mídia, as pesquisas, a globalização dos conhecimentos, isso melhorou bastante, principalmente aos novos professores que utilizam muito isso. Na UNED que eu trabalho não tem uma sala que não tenha um *data-show* e, que o professor não use, todos nós trabalhamos com isso lá, então, isso dá uma informação muito boa, precisa e, melhora o despertar do aluno. Nós temos excelentes resultados aqui nas Olimpíadas de Matemática: a do CEFET-MA, a maranhense e a nacional. Na UNED, eu tive um aluno, que foi o terceiro lugar: um aluno de primeiro ano. Eu tenho um outro aluno, o Rafael, aquele menino deve ser olhado com outros olhos, ele vê a Matemática com consciência, não como fomentadora de resultados imediatos. Ele procura estudar além, muito além daquilo que está estudando na

escola. É um menino que se tivesse um centro, ou se o CEFET-MA tivesse uma capacitação de observação de alunos especiais, esse menino estaria muito longe. O Rafael é muito bom mesmo e, tem nos procurado muito. Você imagina que, no primeiro ano do técnico, ele foi me perguntar por que o nome derivada. No primeiro ano técnico, com quinze anos foi me perguntar isso. Ele disse: “professor, é porque eu já estudei isso e, eu quero saber por que”. Aí, eu fui mostrando para ele porque aquilo era um acréscimo que se tirava, aquilo ali aumentava, diminuía, numa linguagem que ele pudesse assimilar. Esse menino, hoje já está estudando Cálculo Numérico e, agora que ele está no terceiro ano.

Hoje só estou trabalhando em uma das UNEDs do CEFET-MA. Me aposentei do Estado no dia 28 de fevereiro de 2008. Foram trinta anos de efetivo exercício no mesmo lugar. Comecei no Liceu e, terminei no Liceu. Formam sete anos de Liceu como aluno e, trinta anos de Liceu como professor. Mais da metade da minha vida está ali dentro do Liceu...

Mas meu amor, você me deu a oportunidade de falar de uma porção de coisas, que eu não falava há uma porção de tempo, eu lhe agradeço a deferência, a lembrança desse seu velho companheiro de magistério e, que a gente, como você está fazendo, incentive outras pessoas a fazerem, porque é com olho no passado, a certeza do presente, que se terá organização do futuro. Se não tiver esse retrospecto, a gente não aperfeiçoa, não sobe e, você está fazendo isso, dignamente, como ninguém. Um beijo, boa sorte!

Décima Terceira Carta

Cara Professora Déa,

Embora as primeiras impressões aqui registradas refiram-se a alguns dias atrás, só agora tive condições de tentar registrá-las nesta carta.

Inicialmente, o que me levou a escrever-lhe foi o fato de ter lido a narrativa do professor Francisco, o *Pintinho*. Essa narrativa parece-me distinguir-se significativamente daquelas dos narradores que o antecedem em seu texto, e, mais particularmente, de alguns deles, como o professor Raimundo Patrício. O professor Francisco, em primeiro lugar, ao mesmo tempo em que mostra uma visão bem diferente sobre o período da implantação do curso de Matemática na instituição que veio a ser a Universidade Federal do Maranhão, também parece divergir bastante de outros entrevistados no que diz respeito ao professor Gualter. Ele insere em sua narrativa elementos que, até então, não tinham surgido nas falas dos outros entrevistados – estou falando do contexto político da época da criação do curso de Matemática na Universidade Federal, especialmente nos pontos em que o professor comenta sobre a ditadura militar e a delação no âmbito universitário. O professor Francisco levanta a hipótese de que o professor Gualter poderia ter sido um agente do SNI infiltrado no meio acadêmico para observar de perto o movimento estudantil.

Em segundo lugar, na fala do professor Francisco, chama atenção a formação de professores de Matemática num campo periférico em relação ao centro representado pela Universidade Federal em São Luís. O professor Francisco fala muito sobre a formação de professores de Matemática no interior do Maranhão, e menciona os muitos percalços associados aos cursos em cuja organização ele parece ter tido um papel importante. E assim, Professora Déa, esse aspecto da oposição centro-periferia afigurou-se a mim como algo a ser trabalhado com cuidado em sua tese. Se, ao estudar o estado do Maranhão, a sua pesquisa sobre a formação de professores de Matemática já opera um deslocamento em relação ao centro representado pela região sudeste no Brasil, e já tematiza a dicotomia centro-periferia, penso que no interior do seu estudo, podemos vislumbrar a possibilidade de examinar com mais profundidade essa dicotomia no contexto do próprio estado do Maranhão. Mas essa

impressão eu tive a partir da leitura da narrativa do professor Francisco, então pensei: talvez as leituras das narrativas que me aguardam possam me dar mais fundamentos acerca dessa impressão...

Hoje, concluí a leitura das outras quatro textualizações enviadas junto com sua última correspondência. Julguei que seria interessante, antes de avançar ainda mais, ensaiar outros comentários sobre coisas que me têm chamado a atenção nas falas dos formadores de professores de Matemática no Maranhão. Depois de ler as narrativas dos outros professores da Universidade Estadual e de alguns docentes do CEFET-MA (sei que o nome atual da instituição é outro, mas a sigla antiga ainda tem força na fala dos seus narradores), as impressões que tive ao ler a narrativa do professor Francisco se confirmaram, já que também os professores Raimundo Merval, José Gilson, Joaquim e José Eduardo nos levam para as margens, para a periferia, ao tecerem considerações extensas, em suas entrevistas, a respeito da questão da formação em exercício de professores “dos interiores” do Maranhão provida pelas instituições em que trabalham.

Em alguns trechos das falas desses professores, especialmente no que diz respeito ao programa originalmente chamado PROCAD, e posteriormente denominado PQD, eles levantam uma série grande de dificuldades, de ordem humana e material, envolvendo tanto os professores-alunos desse programa quanto os docentes que lecionam ou lecionaram para eles. Apresento-lhe, como exemplo, esse trecho da fala do professor José Gilson: “Era um programa feito no período das férias escolares: julho, janeiro e fevereiro. A grade curricular era parecida com o curso regular, só que era tudo feito de maneira acelerada, então era um negócio muito difícil. [...] Então, tinha pessoas que estavam lá, que aproveitaram a oportunidade para se qualificar, mas muitos estavam simplesmente para garantir o emprego, tipo assim, ter a licenciatura era a garantia do emprego. [...] Então, nós não tínhamos um quadro de professores da universidade que desse suporte a isso e tínhamos que contratar professores da comunidade, e às vezes, em minha opinião, achava até meio duvidoso, alguns professores que não tinham compromisso. A maioria dos professores que atuavam nesses cursos de capacitação é contratada da comunidade e esses profissionais tinham que ter graduação, mas como que era feito isso? Era uma análise rápida do currículo, ou às vezes, só o diploma e o histórico escolar, porque devido à necessidade, à carência, você contratava...[...] O objetivo era no final da década de 1990 não ter professores sem o mínimo de qualificação: a

licenciatura plena. Como o nosso estado era dos mais carentes, nesse sentido então a gente teve que fazer essa massa de gente aí...”.

Há também esse trecho da fala do professor José Eduardo: “Esse curso foi criado como curso emergencial, para uma capacitação, o aluno saia com uma qualificação para dar aulas naquela disciplina que ele se habilitou. Ele não tinha um curso superior, ele saia capacitado, uma espécie de CADES ...”

Por não inscrever-me em seu campo de pesquisa, a Educação Matemática, tenho procurado fazer leituras que se aproximam do seu tema de pesquisa na tentativa de encontrar elementos para enriquecer nossa discussão; tenho lido algumas produções do seu grupo de pesquisa. Então, Professora Déa, ao ler essas textualizações, lembrei-me e pude entender melhor o artigo escrito pelo Professor Antonio Garnica⁴²⁸ no livro que reuniu os textos do simpósio de Educação Matemática do último ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Belo Horizonte. Particularmente a referência feita pelo professor José Eduardo ao fato de o PROCAD *ser uma espécie de CADES* me chamou novamente a atenção para esse programa de formação iniciado na década de 1950, comentado e caracterizado como uma instância de formação muito significativa pelo Professor Garnica. O Professor Garnica, muito pertinentemente intitulou uma seção do texto a que acabo de me referir como *Sob o signo da urgência e da carência*. Se a senhora reler com atenção os trechos que extrai da fala do professor José Gilson e do professor José Eduardo aqui transcritos, poderá observar que tive o cuidado de sublinhar algumas expressões e palavras, nas quais percebo indícios de que a formação de professores de Matemática no Maranhão tem se dado „*sob o signo da urgência e da carência*“. E embora ciente, Professora Déa, de que esse é apenas um dos inúmeros aspectos a serem considerados nas narrativas dos seus entrevistados, não sei qual valor a senhora confere a ele no interior de sua pesquisa.

Todavia, esse aspecto me pareceu tão importante que toda esta carta o tem por objeto. De fato, não se está falando, em seu trabalho, de alguma coisa exclusiva do estado do Maranhão (já pontuamos isso em uma de nossas cartas anteriores, quando discutíamos um outro tema, a distinção entre formar matemáticos e formar professor de matemática), o segundo com pior Índice de Desenvolvimento Humano dentre os estados brasileiros. Lançar holofotes sobre essa urgência e essa carência que marca a formação de professores, e, aqui, especialmente, de professores de Matemática nos conduz mais além, e de novo volto a

⁴²⁸(GARNICA, 2010a)

recordar um trecho de um trabalho do Professor Garnica, no qual ele diz que “uma cultura pode ser compreendida a partir de suas margens”⁴²⁹. Creio que aqui podemos pensar que a cultura de formação de professores de Matemática no Brasil é intensamente iluminada pelo que os seus entrevistados comentam acerca do que acontece na periferia – *os interiores*, como eles próprios dizem. Quando nos lembramos da maneira como a formação docente emergencial vem sendo proposta hoje, sobretudo nos cursos a distância, encontraremos similitudes entre o que dizem os seus narradores e o que tem acontecido. É pelo menos o que eu sinto em relação aos relatos sobre os quatro pólos⁴³⁰ do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância em minha universidade.

Sem condições de estender-me mais, mas com o sentimento de que o que procurei dizer nesta carta pode lhe sugerir mais um caminho a ser explorado, finalizo aqui. Em breve, voltarei a escrever-lhe.

Até breve.

⁴²⁹ (GARNICA, 2008, p.100).

⁴³⁰ O curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição à qual a professora Maria Laura está vinculada, iniciou-se, em 2009, nas cidades mineiras de Araçuaí, Governador Valadares, Montes Claros e Conceição do Mato Dentro.

Décima Quarta Carta

Prezado Senhor,

Recebi sua carta e, como em todas as outras cartas que o senhor tem me enviado, essa traz à tona questões que julgo de significativa relevância para a composição desta trama historiográfica que me propus escrever. Antes de me ater mais detalhadamente a alguns aspectos dessa última carta, gostaria de ressaltar que sinais de carência e urgência no cenário da educação maranhense já se fazem presentes na fala dos primeiros entrevistados e não somente a partir das entrevistas dos professores Francisco Pinto, Joaquim Teixeira, José Eduardo, Raimundo Merval e José Gilson, como o senhor pontuou. Com certeza, com a continuidade da leitura das textualizações o senhor perceberá que esses sinais continuarão aparecendo...

Início abordando sua questão sobre as visões diferenciadas presentes nas entrevistas sobre o contexto político no momento da implantação do curso de Matemática na atual Universidade Federal (isso, salvo engano, surge na entrevista do professor Francisco Pinto, mas volta a se insinuar nas entrevistas seguintes). Vou me ater a alguns fios que percebo, no tecido das narrativas desses professores, como essenciais à perspectiva de entendimento sobre o delineamento do processo da formação de professores de Matemática no Maranhão. Primeiro, os elementos trazidos pelos professores Francisco Pinto, Joaquim Teixeira, José Eduardo, Raimundo Merval e José Gilson referem-se a um contexto político específico, um momento em que o curso de Matemática na Universidade Federal encontra-se em processo de estruturação: “O curso estava estruturado EM TERMOS. Estava no começo, não é?”, resalta o professor Francisco. Ele fala principalmente da década de 1970 e início da década de 1980, quando esses professores (Francisco Pinto, José Eduardo, Raimundo Merval e José Gilson) eram jovens alunos nos cursos de Matemática (e Física, no caso de Joaquim Teixeira) na Universidade Federal. Por essa época, a República do Brasil está sob o comando dos militares: “Esse é tempo de divisas, tempo de gente cortada... É tempo de meio silêncio, de

boca gelada e murmúrio, palavra indireta, aviso na esquina. Tempo de cinco sentidos num só. O espião janta conosco...”⁴³¹.

O professor José Eduardo em sua entrevista revela o clima de imposição, submissão e negação da liberdade de expressão imprimida ao meio estudantil nesse período: “A gente não podia dizer nada, nem reclamar de nada, porque tudo era daquele jeito e acabou...”. Na massa submersa das políticas ditadas para a organização dos setores públicos nesse período se sobressaem as ideias de separação, de desarticulação, principalmente nos setores ligados à educação. Agora a estrutura da Universidade é outra, já não se tem mais, por exemplo, o Instituto de Ciências Físicas e Naturais, aquele no qual Joaquim Teixeira iniciou seu curso de graduação. Ele acredita que essa foi “estratégia dos militares para dividir a universidade”. Os professores estão separados, lotados em seus Departamentos Acadêmicos⁴³². Nos jogos estudantis as modalidades de esportes estão separadas, os alunos não podem mais ficar concentrados juntos: “Eu participei dos jogos brasileiros em Alagoas, e lá ficaram todos os alunos, e tu sabes que quando tu começa a conhecer outras realidades tua cabeça muda... Bruscamente, o governo militar, perverso, passou a dividir os jogos, ou seja, você não se concentrava mais, era basquete num estado, futebol em outro”, rememora Joaquim Teixeira.

“Pensar é um ato. Sentir é um fato”. À época, o governo militar já começara a encontrar resistência nos mais variados setores da sociedade, “na universidade os alunos lutavam mesmo, bravamente, pelos seus direitos, pela melhoria da universidade”, lembra Joaquim. Preocupados com o que chamavam *subversão estudantil*, o governo militar volta sua atenção para o movimento estudantil liderado pela UNE - União Nacional dos Estudantes -, tornando-se assim o ambiente acadêmico alvo de vigilância constante. O professor Joaquim ainda lembra: “No curso de Física tinha um rapaz que na realidade era da Polícia Federal. Depois, numa greve, a gente o via lá, era uma espécie de vigilante”. O professor Francisco Pinto, em sua entrevista, chega a fazer conjecturas sobre a possibilidade de existir no Departamento de Matemática um professor agente do SNI. Se estas informações são verdadeiras ou não, não importa. Com Garnica, entendo que certificar se há *evidências*

⁴³¹ Carlos Drummond de Andrade em “*Nosso Tempo*”

⁴³² Dentre as medidas propostas pela Reforma Universitária de 1968 - Lei nº 5.540/68 - com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, se sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. O discurso mais enfatizado era o de que “o sistema departamental constitui a base da organização universitária”. O departamento acadêmico, frequentemente um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornou-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo (FÁVERO, 2006, p.34).

seguras que corroboram (ou negam) estas informações é uma questão que não se coloca necessariamente quando se trabalha com História Oral, ainda que buscar versões contrárias ou complementares às versões disponíveis seja uma parte natural do processo que o oralista segue. Os pontos de vista ajudam a configurar o espaço no qual os entrevistados acreditam ter vivido e até, às vezes, o ambiente em que prefeririam ter vivido. As checagens podem, inclusive, em alguns casos, nos desviar do foco principal, ou seja, aquele que coloca a narrativa do sujeito como o próprio sujeito a constitui⁴³³. Que o governo militar recorria às práticas de espionagem, de infiltração de agentes principalmente em órgãos públicos, são elementos bem conhecidos e amplamente atestados por várias fontes disponíveis. Na composição da trama sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão não importa tanto verificar se o professor do qual fala Francisco Pinto era ou não agente do SNI, ou se o aluno do curso de Física era ou não agente da Polícia Federal. Importa, entretanto, perceber que as situações de controle, o clima de desconfiança e de desassossego que permeava as práticas – ou permeia a memória das práticas – vigentes e bem documentadas em outras searas, também se insinuavam – ou talvez até existissem – no movimento universitário maranhense. Acredito que importa mais para a composição desta trama perceber o que informações como essas nos permitem compreender. Percebo que ao professor Francisco Pinto, por exemplo, o registro dessa informação valoriza sua versão sobre as situações vivenciadas como aluno do curso de Matemática durante o período do regime militar e dá legitimidade aos argumentos que conduzem suas memórias sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos; esboça – sob o ponto de vista do entrevistado – o perfil e as práticas de alguns de seus professores de Matemática, as concepções de formação de professores vigentes... Mas é claro que, se não houvesse registro algum sobre práticas coercitivas e controladoras à época do Regime Militar, um depoimento como esse exigiria checagem mais apurada que, talvez, possibilitasse a abertura de novos ciclos de pesquisa, levando a temas diferenciados de investigação. Não é esse, certamente, nosso caso. Uma checagem sobre as estratégias do SNI ou da Polícia Federal ou, mais especificamente, o papel de um ou outro personagem – professor ou aluno – nessas estratégias, contribuiria muito pouco – ou não contribuiria em nada – à nossa investigação. Fugiria, inclusive, ao nosso

⁴³³(GARNICA, 2010, p.35)

objetivo. As práticas do Regime Militar estão claramente abordadas em vários textos historiográficos e, portanto, nosso interesse, aqui, segue outro caminho, já que pode seguir...

Alguns entrevistados associam de modo indelével ao professor Gualter Gonçalves o *tom* característico das relações vigentes no decorrer do processo de estruturação do curso de Matemática na Universidade Federal. Dentre os entrevistados há os que se inscrevem no grupo de professores que, junto com o professor Gualter, deu início às atividades de implantação do curso de Matemática: os *colonizadores*; há os alunos da primeira turma desse curso que, mais tarde, juntaram-se ao grupo dos *colonizadores* e passaram a compor o corpo de professores do Departamento de Matemática da Universidade Federal; e há aqueles que foram alunos desses professores, que não pertenciam a esse grupo, os *„de fora“*. Nesse cenário, o professor Gualter Gonçalves é o mesmo e é outro, uma vez que tecido de *„palavras com intenções distintas“*. Aos pertencentes ao grupo de professores do Departamento de Matemática parece que as singularidades do perfil profissional do professor Gualter são vistas como *elementos de valor* no processo de estruturação do curso de Matemática na Universidade Federal. Para o professor Ribamar Siqueira, “Gualter era uma pessoa carismática, uma boa pessoa, um bom técnico, um profissional, e [que] a área deve muito a ele...”. A professora Maria Eufrásia nos conta que o curso de Matemática “começou de uma maneira super organizada, graças ao professor Gualter, à batuta dele. Ele era muito organizado, tinha uma visão muito ampla de futuro... Eu e o Renato íamos pela cartilha dele” (*cartilha* que parece não ter agradado ao professor Tarcísio Praciano: “O Tarcísio Praciano ficou aqui um ano, mas não conseguiu se enquadrar nas normas, ele era muito ouriçado, metido a revolucionário. Não se enquadrou na nossa cartilha, foi embora”, relata Maria Eufrásia); “Gualter era uma pessoa muito competente, muito rígida, acho que era ex-militar”, afirma Leila Veiga. Para Jocelino Ribeiro, o professor Gualter “foi uma pessoa chave para o curso de Matemática, que no começo fazia tudo: era secretário, professor”. Aos entrevistados cujo contato social com o professor Gualter se restringia às situações de sala de aula, na relação professor – aluno (caso dos professores Francisco Pinto e José Eduardo) às posturas *autoritárias* desse professor diante dos alunos fica associada a sua formação militar: “Ele era oficial da Marinha, tinha um vozeirão que quando ele falava a gente até se tremia, parecia um trovão”, lembra José Eduardo. O professor Francisco Pinto complementa: “Ele tinha umas colocações, assim, muito duras...”.

O professor José Eduardo acredita que as “cobranças exageradas” de alguns de seus professores do curso de Matemática eram práticas adequadas às ideias defendidas pelo Regime Militar para o controle dos sistemas. O aluno era privado de direitos, não podia reclamar, caso contrário, era *banido*, *excluído*: “Não tinha esse negócio de revisão de prova... Quando se procurava uma revisão de prova, se procurava uma briga com a universidade todinha, era um corporativismo muito forte dos professores...”. Mais que isso: aparentemente, o *Ame-o ou deixe-o*, frase de efeito tão veiculada no período, também se aplicava ao curso: “ou você quer ou você não quer. Assim é que era o lema”, relata o professor Francisco Pinto. Aliás, o elevado nível de exigências impostas aos alunos pelos professores do curso de Matemática aliado ao tecnicismo presente em suas práticas é uma questão que se manifesta em vários dos relatos que temos à mão. O professor Jocelino Ribeiro, por exemplo, reconhece que: “O Gualter era muito exigente. O Renato Patrício sempre foi muito exigente. Eram exigentes mesmo... Eram duas turmas de trinta e cinco alunos (se não me engano), muita gente já graduada, mas depois... Só treze terminaram o curso de bacharelado. Um número razoável...”. O próprio professor Renato Patrício reconhece, hoje, em sua entrevista, as *imposições* feitas aos alunos da primeira turma do curso como condenáveis: “Se eu fosse hoje para um tribunal julgar os professores daquela época – e eu era um deles -, eu acho que os condenava porque o que nós impingíamos a esses alunos para que eles estudassem ... Esses alunos conosco sofreram, estudaram, batalharam, uma coisa que hoje é impossível...”. A sensação que o professor Francisco Pinto tinha era que alguns professores, à época, “queriam formar, assim, uma elite. Tudo que a gente passava era um funil...”, relata Francisco Pinto, o que Joaquim Teixeira complementa: “A seleção mesmo do curso de Física e Matemática ia ocorrendo ao longo do processo”. Entendo que esses elementos reforçam ainda mais os argumentos apresentados na última carta que lhe envie. Refiro-me à afirmação de que o modelo gerenciador da formação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática no Maranhão parece ter se pautado mais pela formação de matemáticos do que, propriamente, pela crença na necessidade de formar, mais profunda e adequadamente, o professor que atuaria na educação de crianças e adolescentes.

Como ressalté anteriormente, por essa época, o curso de Matemática da Universidade Federal estava em processo de estruturação. Algumas coisas mudam, outras permanecem... E

muitas coisas têm que mudar para que efetivamente pouca coisa mude⁴³⁴... Aquele modelo de formação de professores de Matemática bem parecido com o *esquema 3 + 1* continua, mas a escolha da opção pela modalidade de formação se dá de maneira diferente. O então reitor Josué Montello, da Universidade do Maranhão, havia aprovado, em caráter emergencial, os currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática, mas esses currículos se aplicavam somente à turma que ingressou em 1969⁴³⁵. Era essa a prática que o professor Jocelino Ribeiro relata em sua entrevista: o ingresso era no curso de Matemática bacharelado. Concluído esse curso, o aluno podia inscrever-se nas cadeiras complementares - que correspondiam às das disciplinas pedagógicas - para, então, receber o título de licenciado em Matemática. Ou seja, os alunos da primeira turma, aqueles que concluíram o curso de Matemática, receberam o título de *bacharéis*. Dentre esses, aqueles que desejaram obter o título de licenciado em Matemática cursaram, para complementar a formação, as disciplinas pedagógicas. É o caso dos professores entrevistados Jocelino Ribeiro, Leila Veiga e Vera Almeida. Quando o professor José Eduardo, em 1973, ingressou no curso de Matemática, o processo era outro: o aluno fazia vestibular para ingressar no curso de Matemática e ao concluir o sexto período, “o cidadão escolhia o lado que ele queria ir: para o bacharelado ou para a licenciatura”. Nesse excerto o modelo de formação baseado no *esquema 3 + 1* parece bem caracterizado.

Mas, segundo as narrativas de Raimundo Merval e José Gilson, parece que na década de 1980 houve alterações no que diz respeito à opção para a escolha do curso. Ambos já ingressaram no curso de graduação com a modalidade de formação definida: Raimundo Merval optou por Matemática Licenciatura e José Gilson por Matemática Bacharelado. Ou seja, a separação das formações estava regulamentada: a Universidade Federal oferecia duas opções de formação no curso de Matemática, licenciatura e bacharelado, mas aquelas disciplinas de conteúdo específicos da área de Matemática, comuns às duas formações, continuavam sendo ministradas em turmas compostas de alunos da licenciatura e de bacharelado, mantendo-se como que uma indiferenciação do currículo do bacharelado e o da licenciatura; “os professores, basicamente, eram os mesmos nas duas formações, com a diferença das disciplinas pedagógicas”, lembra José Gilson.

⁴³⁴ Trata-se da célebre afirmação do filme *Il Gattopardo* (1963), de Luchino Visconti, baseado no livro homônimo de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, publicado pela primeira vez em 1961.

⁴³⁵ Ver: Resolução nº 18, de 29 de novembro de 1972, da Universidade do Maranhão.

O professor Raimundo Merval, em sua entrevista, sinaliza também, para mudanças ocorridas na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática nessa década. A estrutura vigente, naquele momento, parece não atender aos seus anseios de ser professor do ensino médio: “Era uma estrutura curricular totalmente alheia ao conteúdo do ensino médio... Já que eu ia ser professor do ensino médio, por que não aprofundar esses conhecimentos do ensino médio?”, ele pergunta. Uma nova estrutura curricular foi apresentada aos alunos com a opção de aderirem ou não a essa estrutura. A opção pela mudança de grade curricular aumentava o tempo de permanência do aluno no curso: “Fiquei três semestres a mais para completar essa parte. Achei que essa estrutura nova era compatível com aquilo que eu pensei que deveria ser o curso de Matemática Licenciatura... Eu ia rever a Matemática do ensino fundamental e a Matemática do ensino médio, ia ter Geometria Plana, Geometria Espacial... Tinham tirado algumas disciplinas, que a meu ver, não tinham nada a ver com a licenciatura, como Topologia, Campos e Ondas...”, lembra Raimundo Merval. As alterações não aconteceram somente no que se refere ao chamado conteúdo específico: a Universidade Federal, além de reformar o currículo dos cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado – Resolução nº 18/82 -, alterou também a estrutura referente à formação pedagógica no currículo da Licenciatura em Matemática – Resolução nº 14/83⁴³⁶. Mas essas reformas curriculares não alteraram o modelo de formação vigente na Licenciatura em Matemática, permanecendo o modelo dos três anos de formação em conteúdos específicos seguidos de um ano para a integralização das disciplinas pedagógicas (o modelo 3 + 1).

Note-se também que, por essa época, o cenário de dificuldades de acesso às informações ainda paira nos cursos de formação de professores, mas com outra face. Na década de 1970, quando Francisco Pinto e José Eduardo eram alunos do curso de graduação em Matemática, a prática dos professores da área de Matemática de confeccionar apostilas para seus alunos já não mais se evidencia, agora é indicada uma bibliografia de referência. No entanto, a dificuldade de acesso a essas referências é clara: a biblioteca da Universidade Federal não tinha exemplares suficientes para atender à demanda e não existiam, no estado, livrarias com acervos da área das Ciências Exatas em nível superior. A solução encontrada pelos alunos era mandar buscar os livros fora do estado: “Não tinha livros, mas a gente podia

⁴³⁶ Ver: Resolução nº 18/82 e Resolução nº 14/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Maranhão- CONSEPE/UFMA.

mandar buscar fora. Tinha um tal de *Jornal Pregão*, a gente pegava esse pregão, fazia uma cota e mandava buscar fora os livros”, conta Francisco Pinto.

Nesse momento, a maioria daqueles alunos da primeira turma – os que tinham concluído o curso de Matemática – já era professor contratado do Departamento de Matemática da Universidade Federal (é o caso dos nossos entrevistados Leila Veiga, Jocelino Ribeiro e Vera Almeida). No entanto, a carência de professores para atender à demanda dos cursos da universidade persiste, e algumas práticas são reproduzidas para tentar solucionar o problema. Aquela prática de recrutar alunos do curso de Matemática para ministrar aulas em outros cursos continua, no entanto, mobilizando outras estratégias. O professor José Eduardo em sua entrevista explica como isso acontecia: “Nós formamos um grupo... A professora Eufrásia, que era chefe do Departamento, nos deu uma sala, só pra gente estudar fora dos horários da sala de aula. Então nós tínhamos a biblioteca da universidade, mais a biblioteca particular do Departamento de Matemática... Nós chegamos, inclusive, a trabalhar com eles como monitores. Nós ensinamos turmas, com a supervisão do professor Siqueira e da professora Eufrásia, para alunos reprovados. Nessa época, nós estávamos começando o quarto período e ministrávamos aulas como monitores para alunos do primeiro período, mas quem aplicava e corrigia as provas era o professor Siqueira. Ele dizia os conteúdos, a gente preparava as aulas, mostrava para ele, aplicava, e em cima disso ele fazia as avaliações”.

Pela fala do professor Francisco parece que no contexto educacional maranhense da década de 1970 as escolas pautam-se por uma política de contratação de professores com licenciatura - “nas escolas tinha assim: *não se aceita bacharel*”, e é muito provável que essa determinação esteja fundamentada na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que em seu artigo 30 dispõe: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério em todo o ensino de 1º e 2º graus habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena”. Mas o texto dessa Lei também reconhece, no capítulo VIII - Das Disposições Transitórias - no artigo 77, a possibilidade de não haver profissionais suficientes com essa habilitação legal e, neste caso, “permitir-se- à que lecionem, em caráter suplementar e a título precário, no ensino de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho” ou, como dispõe o artigo 78, “os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante complementação de seus estudos, na mesma área

ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação”. No contexto educacional maranhense, embora os depoimentos de nossos entrevistados apresentem indícios da existência de programas de formação como o Esquema I e o Esquema II (voltados para habilitação de profissionais de outros cursos de nível superior para o magistério, mediante complementação de estudos), a carência de professores licenciados no estado persiste e leva as escolas a uma prática diferenciada do que era previsto por Lei, recorrendo mais uma vez a estratégias emergenciais: contratam graduandos como professores. Agora, não se tem mais a CADES para expedir autorização ao professor para ministrar aulas no ensino secundário. Agora é a formação adquirida pelo aluno nos primeiros períodos de um curso de graduação que legitima seu preparo em conteúdos específicos e garante a ele a autorização da Secretaria de Educação do Estado para a docência. Note o que dizem nossos entrevistados sobre essa questão: “Eu dava aula porque a legislação permitia ao aluno ensinar mesmo que ainda não fosse graduado... porque era carente de professor de Matemática e a Secretaria te dava uma licença. O diretor da escola mandava um ofício, a gente ia lá e eles davam uma licença para a gente ensinar”, relata Francisco Pinto. O professor Joaquim Teixeira esclarece: “Se imaginava o seguinte: quem fazia Física e Matemática, quem conseguiu chegar ao quarto, ao quinto período, a ideia que se tinha é que eles (os alunos) já tinham condições de ser professor...”. Isso acontece com os professores Francisco Pinto, Raimundo Merval, José Eduardo e Joaquim Teixeira, que iniciam suas carreiras docentes quando ainda eram alunos do curso de Matemática: tinham cursado não mais que os cinco primeiros períodos do curso. Assim, ter cursado os primeiros períodos de um curso de graduação legitima, com suporte legal, a possibilidade de praticar a docência, de modo que os professores (em formação?) passam a ser recrutados não só pelas escolas da rede particular, mas também pela rede pública de ensino. O professor Joaquim Teixeira, por exemplo, foi nomeado como professor do Estado quando ainda era aluno do curso de Física: “Não existia demanda para atender o ensino médio. Eu lembro que eu estava no quarto período (ou no quinto período) quando fui nomeado como professor do Estado, e podia ter duas nomeações, para você ver o tanto que se precisava de professor de Física e Matemática na época”.

Permita-me, agora, mudar o tópico. Pretendo abordar sua percepção – construída a partir da leitura das textualizações das entrevistas dos professores Francisco Pinto, Raimundo

Merval, José Eduardo, Joaquim Teixeira e José Gilson – de que no início da década de 1990 começa a se configurar, no cenário da educação maranhense, uma política de formação de professores de Matemática que descentraliza essa formação por meio do Programa de Capacitação de Docentes da Universidade Estadual – o PROCAD. Entendo que, na realidade, essa descentralização, ainda que de maneira tímida, se inicia já na década de 1980, momento em que há inserção da Universidade Estadual no cenário da formação de professores de Matemática em dois municípios maranhenses: Imperatriz e Caxias.

Deixe-me esclarecer melhor essa questão. Em 1981, quando a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (composta pelas Escolas de Engenharia, Agronomia, Administração e Medicina Veterinária, Faculdade de Educação de Caxias e Faculdade de Educação de Imperatriz) foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão, a Faculdade de Educação de Caxias e a Faculdade de Educação de Imperatriz formam incorporadas à Universidade Estadual e passaram a ser dois *campi* desta instituição. Com isso, essas duas Faculdades, que ofereciam licenciatura curta em Estudos Sociais, Ciências e Letras, passaram a oferecer Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia. Foi inclusive no *campus* de Imperatriz (na antiga Faculdade de Educação de Imperatriz)⁴³⁷ que o professor José Gilson iniciou suas atividades docentes na Universidade Estadual, em 1988, trabalhando no curso regular de Ciências (com habilitação em Matemática)⁴³⁸. Esse professor esclarece isso em sua entrevista: “Foi na época que eles estavam fazendo a licenciatura plena e o critério de escolha foi alguém que tivesse defendido monografia e o currículo. O Departamento de Matemática da Universidade Federal me indicou para a Universidade Estadual, porque eu preenchia o requisito da monografia e pelo meu histórico escolar eu fui um dos escolhidos”. José Gilson nos fala também das condições em que o curso de licenciatura plena em Matemática da Universidade Estadual, no *campus* de Imperatriz, começou: como complemento da licenciatura curta. “Inicialmente chamaram os ex-alunos para complementar a formação. Então, quando eu comecei a trabalhar na Universidade Estadual, todos os alunos já tinham idade por volta de quarenta anos... Aqueles professores que tinham a licenciatura curta quando houve a incorporação da Faculdade à Universidade Estadual, a maioria voltou para fazer a complementação e a partir daí foi criada a estrutura do curso de licenciatura plena em Matemática... Esse curso sempre teve uma

⁴³⁷ Atualmente Centro de Estudos Superiores de Imperatriz da Universidade Estadual do Maranhão.

⁴³⁸ Reconhecido pela Portaria nº 1.696/92 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

deficiência, desde o princípio, porque tinha toda uma estrutura da licenciatura curta, com disciplinas das diversas áreas: Física, Biologia... Eles acrescentaram algumas disciplinas para complementar e integravam ao currículo, então tinha uma questão muito séria de pré-requisitos... Quando eu cheguei lá era uma coisa muito carente... Nossos alunos eram egressos da licenciatura curta... tinham dificuldades de acompanhar um conteúdo mais trabalhado... estavam muitos anos parados em relação à escolaridade (tinham feito a licenciatura há dez, quinze anos)... A estrutura que tinha nesse primeiro momento era a sala de aula. Os recursos didáticos eram poucos (ainda hoje a gente tem dificuldade de recursos), a aula era de quadro e giz, não tinha material de apoio, a biblioteca era muito carente, não existia... Não tinha livraria com venda de livros universitários na cidade, então eu tive que procurar uma livraria e entrar em acordo com o dono para ele trazer os livros para a gente trabalhar. Na época, a gente pediu livros suficientes para os alunos e uma quantia a mais, com a garantia de que nos anos posteriores eu iria adotar os livros...”.

Então, à luz do que dizem nossos entrevistados, percebe-se que até o início da década de 1990, a oferta de cursos regulares de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, em nível superior, é restrita à capital do estado, São Luís – que mantinha o curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal –, e aos municípios de Imperatriz e Caxias – que mantinham o curso de Ciências com Habilitação em Matemática da Universidade Estadual. A partir dessa década começam a surgir, no estado, Programas de formação de professores de Matemática num modelo bem parecido ao da CADES - em regime de funcionamento parcelado/intensivo e nos períodos de férias - conferindo, no entanto, não apenas uma autorização temporária para o exercício da docência, mas o próprio título de graduação. A Universidade Estadual é uma das instituições a adotar esse modelo de formação através do PROCAD, o Programa de Capacitação de Docentes.

O professor Francisco Pinto nos conta em sua entrevista que, nessa época, havia no interior dos fóruns de discussão dos servidores da Universidade Estadual a defesa por uma política de expansão universitária; a Federação das Escolas Superiores havia sido transformada em Universidade Estadual, mas essa instituição “não tinha tom de universidade”. Então, começaram lutas para que essa instituição se “solidificasse como universidade”. Alguns projetos nesse sentido foram gestados nos departamentos acadêmicos, dentre esses o professor destaca aquele desenvolvido, sob sua coordenação, no Departamento de Matemática, cujo objetivo era preparar alunos da rede oficial para o vestibular,

principalmente para o da Universidade Estadual, visto que o índice de reprovação nesse exame era grande. O projeto era desenvolvido pelos próprios professores da universidade, e aulas eram ministradas em escolas da rede pública. Por conta da falta de recursos financeiros para pagamento dos professores que ministravam as aulas, esse projeto foi finalizado, mas o professor Francisco Pinto acredita que as ideias mobilizadas nesse projeto deram origem a outro programa de extensão da Universidade Estadual: o SOS, cujo objetivo era, também, preparar alunos para o vestibular, mas agora “os alunos não eram mais somente alunos do terceiro ano de escolas públicas, o curso era aberto para alunos da comunidade”, afirma Francisco. Os professores do curso não eram mais os do quadro da universidade, eram professores concursados para atuar somente nesse curso, dentre os quais estavam dois de nossos entrevistados, os professores José Eduardo e Alexandre Pereira, que iniciam suas atividades como docentes na Universidade Estadual vinculados a esse projeto cujas aulas eram ministradas na própria universidade. Quando também esse projeto é encerrado, segundo o professor Francisco Pinto, dentre os funcionários da universidade havia um movimento favorável à reformulação desse programa de extensão. O depoimento do professor Joaquim Teixeira detalha melhor como isso aconteceu: durante uma greve realizada pelos servidores da Universidade Estadual, em 1991, uma das propostas do comando de greve à Secretaria de Educação do Estado era a criação de um curso superior para a qualificação dos técnicos administrativos da Universidade. “Essa proposta foi muito bem aceita na mesa de negociação, mas quando ela (Conceição Raposo, então Secretária de Educação) trouxe o resultado, disse que seria interessante criar esse tipo de curso, porém, só para qualificar professores. Isso foi muito antes da aprovação da Nova LDB. Aí foi criado o PROCAD”.

Permita-me continuar detalhando um pouco mais essa estratégia de formação, tomando também como referência, agora, elementos da proposta de formação apresentada pela Universidade Estadual no projeto de seu Programa⁴³⁹.

O *Programa de Capacitação de Docentes do Sistema (Oficial) Educacional do Estado do Maranhão* - PROCAD⁴⁴⁰ da Universidade Estadual foi criado em 1992, em duas etapas. Com esse Programa a Universidade Estadual visava a “estabelecer e implementar no estado do Maranhão uma política de desenvolvimento de recursos humanos voltada para os docentes do Sistema Educacional do estado que considerasse, de forma sistêmica, as necessidades de

⁴³⁹ As informações apresentadas estão baseadas na primeira versão do projeto do PROCAD, de dezembro/1992 e na segunda versão do mesmo projeto, de maio/1998.

⁴⁴⁰ Por essa época Kleber Mendes da Silva era o reitor da UEMA e Edison Lobão o governador do estado.

treinamento e capacitação de pessoal nas áreas de conteúdos específicos de ensino básico”. Um Programa a ser desenvolvido, inicialmente, com recursos próprios da Universidade e em articulação com a Secretaria de Educação do Estado e as Secretarias Municipais de Educação da área de abrangência dos *campi* dessa Universidade: São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz.

A primeira etapa desse Programa⁴⁴¹, iniciada em janeiro de 1993, visava a implantar Cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências⁴⁴² com habilitação em: Matemática, Física, Química e Biologia nos *campi* da Universidade, em regime de funcionamento regular e parcelado/intensivo, a fim de graduar, exclusivamente, professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal⁴⁴³. “Aqui em São Luís eram muitos municípios, porque a baixada toda era ligada a São Luís... Imperatriz tinha uma parte, Bacabal e Caxias tinham outra parte... Nessa época era só em São Luís, Imperatriz, Bacabal e Caxias. Esses municípios eram os pólos da Universidade Estadual e os professores da rede se deslocavam para esses pólos. Dependendo do município de onde o professor era, digamos assim, era subordinado a um desses pólos” explica Raimundo Merval. Além disso, o Programa objetivava graduar os professores da rede pública para ministrar as disciplinas profissionalizantes do 2º grau através da oferta do *Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte Especial do Currículo de Ensino do 2º grau - Esquema I*; reciclar os professores do ensino de 1º grau da rede de ensino estadual e municipal em conteúdos e metodologias da 1ª a 8ª série, com ênfase nas séries iniciais; capacitar pessoal docente da rede na área de alfabetização, na perspectiva da pré-escola e do atendimento aos jovens e adultos; treinar os professores leigos da zona rural da rede municipal, considerando os conteúdos básicos específicos e respectivas metodologias em função das peculiaridades de cada contexto; oferecer cursos e treinamento aos professores dos cursos de Formação para o Magistério da rede pública, buscando a revitalização da sua prática profissional.

⁴⁴¹ Aprovada pela Resolução nº 101/92 do CONSUN/UEMA, de 19 de novembro de 1992.

⁴⁴² Dentre os *campi* nos quais o curso de Ciências foi oferecido, somente no de São Luís foram implantadas apenas duas habilitações: Matemática e Biologia. Nos demais municípios foram oferecidas as quatro habilitações.

⁴⁴³ No *campus* de São Luís foram implantados 05 (cinco) cursos, em regime de funcionamento regular e parcelado/intensivo nas áreas de Pedagogia, Letras, História e Ciências; no *campus* de Bacabal 01 (um) curso, em regime de funcionamento parcelado/intensivo, na área de Ciências; nos *campi* de Caxias e Imperatriz foram implantados 04(quatro) cursos, em regime de funcionamento parcelado/intensivo, nas áreas de Letras e Ciências.

Para justificar a necessidade de implantação da primeira etapa desse Programa, a Universidade Estadual toma como base os dados do Centro de Documentação e Informação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão- CEDIN/ SEEDUC. De acordo com esse órgão, a rede de ensino de primeiro grau⁴⁴⁴ era formada de cerca de 12.000 estabelecimentos de ensino, com aproximadamente 45.000 professores que atendiam, no início de 1990, uma população de mais de 1,2 milhões de alunos, sendo 89,46% na rede pública e 10,54% na rede particular.

Dos 45.265 professores que exerciam o magistério em nível de primeiro grau, 20.105 não apresentavam a habilitação mínima exigida legalmente: 11.239 apresentavam escolaridade de 1º grau incompleta; 7.298 possuíam o curso de 1º grau completo; 1.449 eram portadores de cursos de 2º grau fora da área do magistério e 119 apresentavam estudos em nível de 3º grau, sem licenciatura.

Tomando isoladamente a rede oficial de ensino, os dados de 1991 registraram a existência de 40.570 professores atuando em nível de primeiro grau, sendo 899 na rede federal, 12.224 na estadual e 27.447 na municipal. Desse contingente, 10.011 tinha o primeiro grau incompleto; 4.646 o segundo grau completo; 1.324 haviam completado a formação para o magistério no Instituto de Educação do Maranhão⁴⁴⁵; 1.031 eram formados em outros cursos de segundo grau; 346 tinham curso de licenciatura incompleto; 1.256 haviam completado os estudos na licenciatura e 145 eram graduados em cursos superiores que não eram licenciaturas.

No que tange à rede de ensino de segundo grau, em 1998 ela era constituída de mais de 300 estabelecimentos, com 6.095 professores, para atender a uma demanda de 73.425 alunos: 47,68% na rede particular; 35,16% na estadual; 13,53% na rede municipal e 3,62% na rede federal. Essa formação em cursos secundários era oferecida quase que exclusivamente no meio urbano: das 73.425 matrículas efetivadas, 71.266 estão concentradas nas cidades.

Dos 6.095 professores que atuavam nesse nível de ensino, 2.658 possuíam habilitação para o magistério de 1º grau, 2.425 eram portadores de diplomas de cursos de Licenciatura,

⁴⁴⁴ O ensino de primeiro grau era ministrado pela rede de ensino federal, estadual, municipal e particular. Os cursos desse nível de ensino eram oferecidos em dois sistemas: o convencional, através do ensino direto, e o não convencional, pela da Fundação Roquete Pinto/MEC (essa Fundação reunia todos os veículos de comunicação do Ministério da Educação e da Cultura. Na época, estavam sob a tutela desse ministério a TVE do Rio de Janeiro, a do Maranhão e dois canais de rádio - Rádio MEC -, no Rio de Janeiro e em Brasília. Cada veículo era administrado isoladamente, não havendo um órgão central, e cada emissora operava sua programação separadamente).

⁴⁴⁵ Antiga Escola Normal do Estado.

1.012 não apresentavam habilitação específica para o magistério de segundo grau, e 1.004 haviam feito outros cursos de segundo e terceiro graus. Oito tinham apenas escolaridade de primeiro grau. Desse universo, 3.971 professores pertencem à rede oficial e, em 1991, 1.786 têm habilitação para o magistério em nível de primeiro grau; 1549 têm licenciatura; 636 não têm nenhuma habilitação específica.

Nessa etapa, o Programa tinha uma direção geral – exercida pela professora Vânia Leite –, e os diretores dos cursos. O ingresso aos cursos do Programa era por meio de vestibular, no caso da modalidade parcelado/intensivo, o vestibular era especial, enquanto que para a modalidade regular era o vestibular unificado da Universidade Estadual. O curso de Ciências com habilitação em Matemática em regime de funcionamento parcelado/intensivo era oferecido nos *campi* de São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz. Aos alunos que se deslocavam dos demais interiores para esses *campi*, era concedida uma bolsa de estudo. Os professores que ministravam aula no Programa eram pagos pela Universidade Estadual: “Na verdade era um ganho extra (como até hoje é), estabelecido de acordo com o salário do estado (de acordo com o seu título)”, esclarece Francisco Pinto.

O relato dos professores que, dentre os entrevistados, participaram dessa primeira etapa do Programa aponta a falta de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades do Programa. O professor Francisco Pinto nos conta que a professora Vânia Leite, quando chegou de Caxias para assumir a direção do Programa, não tinha sequer sala para ficar; “trabalhava sozinha, na base da máquina de escrever”. Fala também do sufoco que ele próprio passava como diretor do curso de Ciências, nessa época, quando os alunos deslocavam-se dos interiores para a sede da Universidade Estadual, em São Luís, para assistir aulas no período das férias escolares: “Era uma loucura. Eu ia atrás de escolas para colocar esse pessoal, para poder começar o curso...”. O professor José Eduardo complementa: “Esses alunos vinham do interior e passavam dois meses do período das férias escolares aqui (em São Luís), dormindo debaixo das árvores, fazendo das tripas coração para concluir o curso...”. Os professores do curso de Ciências eram os professores dos Departamentos Acadêmicos da Universidade, mas, como ressalta o professor Francisco Pinto, quando não era possível a esses professores assumirem as aulas, eram convidados profissionais de outras instituições de ensino superior: “Eu ia atrás de colegas na Universidade Federal. Eu coloquei Jocelino, Vera, Eufrásia, Leila... Tudo eu trazia para cá... O pessoal do CEFET-MA... Era uma questão de se acertar os horários. Então, eu ia em busca de profissionais em todo esse São Luís”. Além disso, os

entrevistados reconhecem as dificuldades de trabalhar no Programa no regime de funcionamento parcelado/intensivo: “O curso oferecido para o pessoal do interior era um curso que tinha a mesma grade curricular (do regular), mas a maneira de direcionar era diferente. Você tinha uma semana para dar uma carga horária de sessenta horas, então o professor, logicamente, cumpria a carga horária, mas só dando enfoques... Não se aprofundava, porque não tinha mesmo tempo de se aprofundar, de ir para a pesquisa...” diz Francisco Pinto.

Nessa etapa do Programa, na modalidade parcelado/intensivo, foram selecionados candidatos para 1.145 vagas, sendo 665 para o *campus* de São Luís e 480 para os demais *campi*. No *campus* de São Luís foram instaladas 19 turmas - 6 de Pedagogia, 3 de História, 4 de Letras, 4 de Matemática e 2 de Biologia, com a participação de professores provenientes de 83 diferentes municípios, e a partir de março de 1993, esses cursos passaram a ser oferecidos, também, em caráter regular. “Eles acharam que era bom. Criaram o curso de Ciências à noite”, afirma Francisco Pinto.

A julgar pelos relatos que coletamos, com esse Programa de Capacitação a Universidade Estadual começa a ganhar visibilidade na sociedade maranhense como instituição formadora de professores, em particular de professores de Matemática, como reconhece, por exemplo, o professor Raimundo Merval: “Nos municípios não tinha nenhuma instituição que formasse professores, se alguns hoje são graduados e outros estão se graduando é por conta da expansão da Universidade Estadual”.

O Programa chega ao final de sua primeira etapa em 1998, abrangendo 128 municípios maranhenses, tendo concluído cursos 2.055 alunos, e com a Universidade Estadual enfrentando sérios problemas para dar continuidade à sua política de expansão. Sem uma infra-estrutura adequada para dar suporte a um crescimento rápido, aliada à insuficiência de recursos financeiros - não só para a cobertura de bolsas aos alunos originários de outros municípios, mas também para a alimentação dos participantes, em Restaurante Universitário, durante o período das aulas em regime intensivo - a Universidade suspende, a partir de 1995, a realização de novos vestibulares para o Programa em todos os *campi*. Mas, mesmo diante dessa crise, a Universidade, em 1995, numa tentativa de descentralizar o Programa, implantou três novos pólos nos municípios: Açailândia, Balsas e Presidente Dutra.

Mais eis que surge no cenário da educação brasileira a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei

determina, no seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. Estabelece ainda, no artigo 87, parágrafo terceiro, Inciso III, que caberá aos Estados e Municípios realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Além disso, esse mesmo artigo, no parágrafo quarto, dispõe que até o final da *Década da Educação*, ou seja, em 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essas disposições são amplamente contempladas no Plano Nacional da Educação⁴⁴⁶ – PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. No quesito *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* o texto desse Plano apresenta como meta, no item 15, “incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior”.

O senhor consegue imaginar o desespero que essa notícia causou àqueles docentes, alguns com larga experiência no magistério, mas sem a qualificação exigida pela Lei, sem nenhuma perspectiva de se qualificar, principalmente àqueles residentes em municípios maranhenses totalmente fora do raio de abrangência das instituições públicas de ensino superior responsáveis por essa formação?

O reconhecimento da acentuada carência de professores licenciados no estado do Maranhão, principalmente na área de Matemática, com as determinações da *Nova Lei*, mais uma vez vem à cena: novamente impõe-se, sob o signo da urgência, a necessidade de projetos de formação que dessem conta de qualificar professores no tempo determinado pela Lei. A Universidade Estadual que até então havia *saido na frente* com um projeto de capacitação docente ambicioso, de largo alcance, que já na primeira etapa começara a sofrer com a falta de recursos financeiros para sua continuidade, agora, impulsionada pelas determinações da *Nova LDB*, ratifica a necessidade da reativação do PROCAD. Para a segunda etapa desse Programa - iniciada em 1999, com previsão de término em 2003, efetuam-se algumas mudanças de ordem estrutural no tocante à reformulação dos cursos oferecidos e sua melhor

⁴⁴⁶ O PNE é uma exigência da Lei nº 9.394/96. O artigo 87 instituiu a “Década da Educação”, com início após um ano da publicação da lei, e incumbiu a União de encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação - PNE fixando as diretrizes e metas para os dez anos seguintes. A União atendeu a essa exigência em 12 de fevereiro de 1998. A vigência do Plano, que deveria coincidir com a “Década da Educação”, se estendeu para mais três anos, pois o projeto do PNE só se converteu em lei (nº 10.172) no dia 09 de janeiro de 2001 (SAVIANI, 2006).

adequação à realidade (“A gente notou que o nível dos alunos, que eram professores nos interiores, era muito baixo, e que esse traslado causava mais problemas, o rendimento deles diminuía mais ainda. Aí, houve a inversão: ao invés do aluno ir para a sede da UEMA, em São Luís, os professores da UEMA é que iam para os interiores”, explica José Eduardo); o que levou a redefinição das grades curriculares dos cursos de um modo geral (“Nós apresentamos uma nova grade para o curso de Ciências do PROCAD, em função do interior. No interior... coitados! Você ia dar aula no interior, aquelas senhoras lá não tinham mais nada de base”, explica Francisco Pinto); e ao que se seguiu a extinção das bolsas de estudos para os alunos e a criação de pólos avançados com o intuito de descentralizar as ações dos *campi* principais e oferecer cursos em locais mais próximos do exercício da prática cotidiana do alunado. O professor Raimundo Merval explica como isso ocorria: “Vamos escolher, por exemplo, uma cidade: Santa Helena. Essa cidade tem um pólo... Então, em Santa Helena, você tem alunos da cidade de Santa Helena e de cidades próximas que são professores... Está lá fazendo o curso, mas é bem pertinho, quer dizer, se ele tiver de se deslocar hoje, se desloca para essa cidade, não vem mais a São Luís”. Com isso, o Programa reduz seus objetivos e passa a implementar cursos de licenciatura parcelados/intensivos em sedes previamente determinadas, em consonância com as exigências da Secretaria de Educação do Estado e das Secretarias de Educação Municipais. A graduação dos professores vinculados ao sistema de ensino oficial em cursos de Licenciatura Plena passa a ser somente nas áreas de Ciências (com habilitação em: Matemática, Física, Química e Biologia), Letras e Pedagogia; e a oferta de cursos e treinamentos visa, apenas, à atualização e aperfeiçoamento de professores da rede de ensino oficial, em conteúdos específicos ministrados no Ensino Fundamental e Médio. A cobertura das despesas do Programa é feita com verbas oriundas do Governo do Estado, das Prefeituras municipais conveniadas e da própria Universidade. Agora, são as Prefeituras municipais que respondem, por exemplo, pelas despesas de alimentação e estadia dos professores que ministram aula nos cursos, enquanto que a Universidade Estadual paga a cada um pela hora-aula. A área de atuação do Programa é ampliada: a Universidade passa a ter seis *campi* e onze pólos, alcançando 197 municípios maranhenses e, dentre esses, 80 municípios com convênios firmados com a Universidade para o oferecimento dos cursos.

Os cursos continuam ministrados nas sedes (pólos ou *campi*) durante o período de férias regulamentares dos professores matriculados no Programa (janeiro e fevereiro, julho e parte de agosto), correspondendo a dois módulos. As aulas presenciais são ministradas em

dois turnos (matutino e vespertino) com carga horária de 8 horas/dia. Das vagas oferecidas - 40 vagas por turma e até três turmas, por curso, num total de 360 vagas por sede, com uma única entrada/ano - 50% são destinadas para professores da rede municipal e 50% para os professores da rede estadual. Cabe aos prefeitos preencher as vagas destinadas aos seus municípios de acordo com sua disponibilidade financeira.

Com esse Programa a Universidade Estadual graduou, no período de 1993 a 2005, 18.558 alunos, dentre esses, 4.150 na área de Matemática. Após essa versão, a Universidade realizou „*novas*” reformulações no Programa, que então passou a responder pelo nome de “Programa de Capacitação de Docentes”- PQD. Mas essa questão das reformulações do Programa, parece, é relativa. Para o professor Francisco Pinto, a diferença entre o PROCAD e o PQD está na estrutura curricular, já que o funcionamento do Programa se dá nos moldes anteriores: “A questão curricular ficou melhor, ficou mais *light*, e é voltado realmente para o professor que vai ensinar no básico, mas é a mesma correria, é uma semana para dar as disciplinas... Você não pode (também) exigir muito do aluno do interior”. Para o professor José Gilson não houve diferença em relação ao Programa anterior, na questão da grade curricular, ele afirma que “até decaiu um pouco”. Do PROCAD para o PQD, as disciplinas que tinham noventa horas passaram a ter sessenta horas, e as de sessenta horas quarenta e cinco horas, tendo sido criado o sistema de seminários para complementar a carga horária: “Não foi melhor porque reduziu o número de informações... Fazia um seminário geral, dava alguma coisa e isso complementava todas as disciplinas. Eu não via sentido nisso. Do ponto de vista econômico isso foi bom para a Universidade, pois reduziu as despesas. Mas do ponto de vista da educação, eu acho que o Programa piorou nesse sentido da reformulação”, explica José Gilson.

Entretanto, mesmo com as *reformulações*, tanto os alunos-professores quanto os docentes que lecionavam (ou lecionam) nesse Programa continuavam (continuam) a enfrentar dificuldades de ordem humana e material. As atividades do Programa na modalidade parcelado/intensivo são desenvolvidas por meio de convênios entre a Universidade Estadual e as Prefeituras municipais. Segundo o acordo, cabe às Prefeituras oferecerem, além de alimentação e estadia aos docentes do curso, estrutura física com salas de aula, biblioteca e laboratórios. No entanto, na prática, na maioria dos municípios conveniados, isso não se concretizava: “Nas cidades a única coisa que eles oferecem é a sala de aula, não tem biblioteca, não um tem laboratório. O professor, quando vai para lá, tem que saber que não

tem essa estrutura. Se ele quiser trabalhar tem que levar material, seus livros, para poder fazer trabalho de pesquisa com os alunos. É desse jeito, estrutura mesmo não tem”, relata Raimundo Merval. O professor José Eduardo complementa: “As prefeituras dão poucas condições para o funcionamento desses cursos. Nos moldes em que é feito, não se tem apoio nem das instituições (que se deveria ter) nem dos patrocinadores, no caso as prefeituras. Você não tem biblioteca, você não tem acomodações para os alunos, você não tem nada. O cabra chega lá por conta e risco, com a vontade de ter um diploma”.

Essa *vontade* dos alunos de ter um diploma de licenciado, aspecto para o qual o senhor também chama atenção em sua carta, parece estar voltada, em muitos casos, não à possibilidade de qualificação profissional, mas nutrida pelas imposições da Lei, já que o diploma de licenciado seria a garantia dos postos que eles já têm. Isso pode ser percebido no depoimento do professor José Gilson: “A gente via aparecer, nesse programa, numa turma de trinta, quarenta alunos, alunos interessantes, brilhantes, mas a maioria estava lá mesmo com o interesse de ter a qualificação apenas para manter o emprego... Então, era difícil trabalhar nesse programa, tinha essa distorção: enquanto havia alunos que tinham interesse em se qualificar, havia alunos que tinham interesse apenas em ter acesso ao diploma”.

Pelos relatos que coletamos, percebe-se que a carência de professores licenciados na área de Matemática, associada às exigências da *Nova Lei*, implica a urgência na qualificação de docentes e termina por incentivar a Universidade Estadual a dar continuidade a sua política de expansão, por meio do PQD, na tentativa de atingir cada vez mais o interior do Maranhão. Mas essa expansão ocorre sem considerar as reais condições dessa universidade para suprir a demanda. O quadro de professores da Universidade Estadual não é suficiente para atender o número de turmas abertas nos municípios conveniados: “Continua com deficiência porque são muitas turmas (ou muitas cidades, na verdade) e não tem como atender todo mundo. Continua a convidar professores de fora da instituição para trabalhar... Sempre são muitas turmas e poucos professores, então nós não conseguimos dar conta” explica Raimundo Merval. As palavras do professor José Eduardo resumem bem essa situação: “a Universidade Estadual faz essa expansão, mas ela não tem um quadro de docentes suficiente para um décimo do que ela expandiu. Então, deixa muito a desejar porque eles vão apanhando professores (basta ter uma graduação e, em casos esporádicos, nem isso) e vão ensinando a formar professores aí de qualquer jeito”.

Há um aspecto nesse Programa na modalidade parcelado/intensivo que também me chama atenção: o índice de reprovação. Pelos relatos coletados, percebe-se que o projeto foi organizado quase que inviabilizando a possibilidade de reprovação do aluno; caracterizando algo como que um processo de *aprovação automática*. Para o professor Francisco Pinto, o índice de reprovação nesses cursos do Programa era baixo porque tinha outra filosofia: “Na verdade, a filosofia do curso de Ciências para o interior foi mais aquela de reciclar... Mas esse aluno saia com um curso de graduação ia depender dele depois se aprofundar... O projeto não previa ele ficar reprovado. Se ele ficasse, teria que vir para São Luís, pagar no curso regular e aí, ele não podia vir (porque trabalhava)”. O professor José Eduardo nos conta que durante o tempo em que trabalha no Programa não lembra ter visto nenhum aluno ser reprovado e diz: “o índice de reprovação é quase zero... A própria coordenação orienta que a gente tenha que *„assistir“* (uma maneira velada de dizer *„passa“*), que aquelas pessoas são muito sacrificadas, vem o lado sentimental e o próprio aluno, que também sabe disso, diz: *„professor, eu estou me aposentando, eu só quero é o diploma“*, e aí vai embora...”.

O professor Francisco Pinto afirma que o PQD terminaria, o que realmente aconteceu. Recentemente o Programa de formação de professores da Universidade Estadual sofreu *novas alterações estruturais* e passou a ser chamado *Programa Darcy Ribeiro*. Assim, no cenário da formação de professores de Matemática, a Universidade Estadual atualmente oferece cursos de Ciências com habilitação em Matemática (nas modalidades regular e parcelado/intensivo) e Licenciatura Plena em Matemática (curso regular), distribuídos pelos seus 21 *campi*.

O professor Francisco Pinto nos conta também que, depois que a Universidade Estadual havia iniciado sua política de expansão, também a Universidade Federal adotou uma política similar, voltada à formação de docentes: “tinha um nome lá que eu não me lembro”, diz Francisco Pinto. Embora entre nossos entrevistados não se tenha nenhum professor que trabalhou (ou trabalhe) nesse Programa da Universidade Federal mencionado pelo Francisco Pinto, essa informação nos serviu de *ponto de luz* na busca por maiores detalhes sobre esse Programa.

Passo a apresentar-lhe alguns detalhes sobre esse projeto de formação, tomando como base o documento *Proposta Curricular dos Cursos do PROEB*, versão 2004.

A Universidade Federal, também sob o *embalo* das determinações da *Nova LDB*, resolve investir na política de expansão na formação de docentes, através do *Programa*

*Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB/UFMA*⁴⁴⁷, instituído em 1998, objetivando formar professores de nível superior para atuarem na Educação Básica em escolas da rede municipal e/ou estadual. A finalidade do Programa é, segundo os registros oficiais, cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública dos municípios do Estado do Maranhão”. Sua meta é “formar professores de nível superior para atuar em Educação Básica no Estado do Maranhão, em cursos de Licenciatura Plena, com duração de três anos e meio, em: Matemática, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras”.

Inicialmente, o Programa visava a ministrar esses cursos apenas nos municípios de Raposa, Santa Luzia, Buriticupu, Alto Alegre, Pinheiro, Vitória do Mearim e Buriti. No entanto, por conta da “demasiada” procura por parte das Prefeituras, a Universidade celebrou novos contratos além daqueles inicialmente pretendidos, e passaram a integrar o Programa os municípios de Urbano Santos e Bom Jardim⁴⁴⁸; Pinheiro (novo contrato⁴⁴⁹) e Vargem Grande⁴⁵⁰; Viana e São Bento⁴⁵¹; Buriticupu (renovação⁴⁵²), Turiaçu, Bequimão, Maracaçumé, Vitória do Mearim (segundo contrato⁴⁵³) e Santa Helena.⁴⁵⁴

Os cursos oferecidos por esse Programa foram elaborados e constituídos para atender uma determinada clientela (da rede de ensino municipal/e ou estadual), já inserida no mercado de trabalho por concurso público, no exercício da docência, e necessitando de qualificação superior para atender às exigências da atual legislação. O ingresso aos cursos foi feito através de vestibular específico e as provas realizadas nas sedes dos municípios contratantes, abrangendo três modalidades: prova de questões objetivas, prova de questões discursivas e prova de redação.

Considerando a natureza da clientela e as dificuldades de deslocamento dos alunos, as disciplinas dos cursos são ministradas nos municípios em que o professor/aluno exerce suas

⁴⁴⁷ Após sua apreciação e aprovação pelos Conselhos Superiores da UFMA, recebeu autorização do MEC através da Portaria nº 1053, de 24 de maio de 2001, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 01 de junho de 2001.

⁴⁴⁸ Cursos iniciados em 2001.

⁴⁴⁹ O primeiro contrato fora desativado.

⁴⁵⁰ Cursos iniciados em 2002.

⁴⁵¹ Cursos iniciados em 2003

⁴⁵² Segundo contrato para novos cursos, considerando a conclusão dos cursos constantes do contrato anterior.

⁴⁵³ Após conclusão dos cursos do primeiro contrato, iniciado em 2001, foi feito um novo contrato com os cursos iniciados no segundo semestre de 2004.

⁴⁵⁴ Em todos esses municípios os cursos foram iniciados em 2004.

atividades durante todo o ano, mas somente nos finais de semana⁴⁵⁵; o processo didático deveria ser presencial, perfazendo 15 horas semanais por disciplina, agrupadas, conforme a carga horária, em grupos de 2 a 4 disciplinas bimestrais, durante 3 anos e meio, respeitados os 200 dias letivos. Os cursos tiveram como sedes os diferentes *campi* da Universidade, levada em conta a proximidade do município contratante e a localização de cada *campus* no qual foram colocadas, à disposição da Coordenação, as salas de aula necessárias à execução do Programa. As salas de aula foram cedidas pelas Prefeituras, bem como as instalações e equipamentos necessários. O Programa exigia que cada município contratante se comprometesse a colocar à disposição de cada curso uma biblioteca de apoio contendo o acervo mínimo exigido pelo projeto do Programa e, além disso, o Contrato de Prestação de Serviço celebrado entre a Universidade e o Município estabelecia a obrigatoriedade da instalação, para uso dos cursos, de laboratório de informática com acesso à internet.

O corpo docente do Programa é constituído por professores da Universidade Federal indicados pelos respectivos Departamentos, e lecionariam suas disciplinas em cursos ministrados nas sedes. Sempre que necessário, os Departamentos envolvidos contratariam professores da comunidade para esse fim, respeitadas as normas da Universidade quanto ao Processo Seletivo para professor substituto.

A Universidade Federal continua desenvolvendo esse Programa em onze municípios maranhenses⁴⁵⁶, mas houve uma mudança na oferta dos cursos; a formação dos professores que atuam na área de Matemática passou a ser suprida pelo curso de Ciências Exatas⁴⁵⁷ que habilita seus egressos para a licenciatura plena em Química, Física e Matemática. Além desse curso são oferecidas as licenciaturas em: Pedagogia, Letras, Educação Física, Filosofia, Biologia, História e Geografia. Conforme dados de 2009, por esse Programa já foram licenciados 1.589 alunos, dentre esses 166 em Matemática.

Para não me estender mais nessa carta já longa, finalizo por aqui. Sei que existem algumas questões pontuadas em suas cartas (como, por exemplo, a questão fulcral da carência e da urgência), que ainda não tratei com a atenção merecida, mas justifico: prefiro deixar

⁴⁵⁵ Em alguns municípios, no período das férias escolares, quando as Prefeituras e as Secretarias de Educação chegam a um acordo, as aulas acontecem em regime intensivo, todos os dias.

⁴⁵⁶ Alto Alegre, Central do Maranhão Guimarães, Morros, Pindaré, Pinheiro, Presidente Vargas Tutóia, Turiaçu, Urbano Santos e Vargem Grande

⁴⁵⁷ Oferecido em oito municípios: Alto Alegre, Central do Maranhão Guimarães, Pindaré, Pinheiro, Tutóia, Turiaçu e Urbano Santos.

essas questões para discutir depois que o senhor tiver lido as últimas entrevistas, que envio junto a esta carta. São textualizações das entrevistas de Alexandre Pereira Sousa, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Maria Cristina Moreira da Silva, Marise Piedade de Carvalho e Dalva Rocha Ferreira. Um grande abraço e, mais uma vez, os meus mais sinceros agradecimentos por sua atenção em forma de cartas: eu as recebo como uma contribuição fundamental para continuar pensando sobre meu tema de pesquisa.

Até a próxima.

“A formação do matemático é diferente...”



Ludovicense, Alexandre Pereira Sousa – Alexandre *O Grande*, como o chamam os colegas, devido a sua estatura – nasceu em 15 de maio de 1960. É uma pessoa de aparência tranqüila, conversador, brincalhão, mas abandona este estilo quando o assunto trata de suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, onde é professor do Departamento de Matemática no *campus* Monte Castelo. Bacharel e licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão; e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas.

No magistério superior iniciou como professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual do Maranhão, onde trabalhou durante oito anos. No então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão participou da comissão de elaboração do projeto do curso de Licenciatura em Matemática do qual ele próprio foi coordenador logo após sua implantação.

Quando conversamos sobre a possibilidade de ele colaborar com nossa pesquisa, ele de pronto manifestou-se de forma positiva dizendo que bastava eu lhe informar o dia em que nos encontraríamos. Realizamos a entrevista no Instituto Federal em 15 de Fevereiro de 2009.

Alexandre Pereira Sousa

Eu fiz primário, não cheguei a fazer jardim. Minha mãe não gostava dessa história de fazer jardim, ela mesmo já fazia aquela parte de alfabetização, então a gente já entrava na escola sabendo bem o *abcdário* e lendo legal. E eu fui para o então Colégio Marechal Castelo Branco (que fica ali nos *Barés*, na rua São José, bairro do João Paulo, na avenida João Pessoa), lá eu fiz uma prova e parti logo para a segunda série do primário. Eu me lembro da minha professora, parece que o

nome dela era Margarida, uma senhora negra, muito alegre e que me deu uma contribuição (tanto é que eu me lembro muito dela). A terceira e a quarta séries do meu primário foram muito marcantes para mim. Na quarta série, eu conheci professores que foram muito decisivos na minha vida, porque deram uma grande contribuição de confiança, me passavam responsabilidades, assim, que graças a Deus, eu cumpria. Então, meu primário foi todo no *Colégio Marechal Castelo Branco*.

Depois do primário eu fui para o Ginásio (que nessa transição passou a ser primeiro grau: era de quinta a oitava séries) na *Unidade Escolar Luís Viana* (uma escola municipal que fica no bairro da Alemanha), fiz as quatro séries lá. Tive professores muito bons... Deu como base porque logo depois eu fiz a prova para a Escola Técnica Federal do Maranhão, que era uma prova muito concorrida e consegui passar. Fui aluno da Escola Técnica durante três anos: entrei em 1977 e fiquei até 1979. Fui aluno do curso de Edificações, mas não consegui ir para o lado da Edificação: eu achei um trabalho pesado demais para a minha expectativa.

Na Escola Técnica eu tive como professor de Matemática o Jocelino (nas três séries), o professor Rachid⁴⁵⁸ (dava a parte de Materiais de Construção), o professor Carlos Magno⁴⁵⁹ (que até hoje ainda trabalha no CEFET-MA) e alguns outros que já se aposentaram. O livro que eles utilizavam era o do Scipione de Pierro Neto (Matemática das três séries), era basicamente o livro que a gente trabalhava. São livros muito bons (até hoje eu considero), inclusive, eu o tenho e, de vez enquanto, pego alguns exercícios dele. Foram trabalhadas as três séries com esse livro.

Eu não sei, assim, dizer qual era a formação acadêmica desses professores, sei que alguns eram Engenheiros (o caso de Rachid e Carlos Magno), Jocelino era formado em Matemática mesmo, mas eu não sei de dizer os outros. Na época, a Escola Técnica não tinha um processo de seleção, a vinda dos professores era por convite e a maioria dos professores que ensinava o ensino técnico não tinha a formação acadêmica universitária de quatro anos, eles faziam o que era chamado de Esquema I e Esquema II. O Esquema II era um curso que você já tinha que ter uma formação acadêmica e fazia a formação pedagógica para lecionar o ensino técnico. O Esquema I, você saía do científico (do técnico), fazia dois anos de curso e já estava habilitado para dar aula no ensino técnico. Na época (que eu fazia Escola Técnica), esses cursos não eram oferecidos aqui. Eu me lembro que algumas pessoas tinham que ir para Belém, para a Universidade Federal do Pará, ou então para a Universidade Federal do Ceará para fazer o Esquema II. Esse

curso só foi oferecido anos depois aqui pela própria Universidade e o CEFET-MA que ofereceu o Esquema II. O Esquema II era um programa de formação pedagógica para quem já tinha uma formação acadêmica em nível superior, então eles faziam só as cadeiras pedagógicas. Já o Esquema I era mais para a necessidade da escola, às vezes, a escola tinha professores que não tinham ainda sequer esse tipo de curso, quer dizer, até para se garantir, para justificar a presença daquele professor, que era um técnico. Às vezes, o cara trabalhava no laboratório e dava aula. Então, para mim, o Esquema I foi feito para isso: o cara fazia o curso, se habilitava e ficava trabalhando lá. Eu me lembro de um professor que fez esse Esquema I, mas não sei o nome dele. Ele dava aula de Solos. Tem um outro, o nome dele era Raimundo Nonato, ele dava aula na Escola Técnica, ele não tinha formação de engenheiro, era técnico, mas ele dava aula de Solos. Ensinava como você escolher ou determinar o tipo de solo, a Escola tinha um laboratório só para isso e ele era o dono do laboratório.

Veja, nós estamos na década de 1970, época da ditadura. Eu acho que em 1977, a Escola Técnica era, assim, um retiro da ditadura. Você chegava aqui, respirava a ditadura. Então, quem estudava no turno matutino, todo dia quando chegava tinha que hastear a bandeira, cantar o hino com a banda, fazer um desfile ao redor de uma quadra que tinha aqui no centro (onde é hoje o setor da Administração tinha uma quadra de esportes) e todos os alunos da Escola sete e meia da manhã, antes de ir para a turma, hasteava a bandeira, faziam a reverência com o hino nacional e faziam um desfile com a turma: tinha que desfilar ao redor. O aluno que, no caso, não quisesse, era punido (por causa dessa questão) com suspensão. Algumas pessoas mandavam escrever: “eu não devo fazer isso...”. Então, a Escola Técnica era um centro que representava muito fortemente a ditadura no Maranhão. Isso refletia na organização da estrutura dessa escola. Com o término da ditadura (no final dos anos 1970 a ditadura já vai enfraquecendo)... Eu acho até que a mudança de Escola Técnica para CEFET-MA (a Escola Técnica passa a ser CEFET-MA no

⁴⁵⁸ José Rachid Maluf

⁴⁵⁹ Carlos Magno Veras

final da década de 1980)⁴⁶⁰ era muito necessária para que você tivesse outras tendências metodológicas de ensino, de política, de sociologia porque as pessoas que entraram no CEFET-MA são bem diferentes das pessoas da antiga Escola Técnica...

O meu curso de graduação eu iniciei em março 1980 e terminei em janeiro de 1985. Olhe, minha expectativa de fazer Matemática Bacharelado era muito grande porque, na verdade, eu entrei para fazer Matemática mais por desafio. Eu gosto de Matemática desde criança, tudo que eu fazia de Matemática era aquilo que todo mundo fazia: conta (meu pai gostava de passar horas de exercícios para fazer contas). Mas para mim foi um desafio que eu gostei, procurei fazer o melhor possível. Então, eu tive grandes professores na Universidade, naquela época, a Matemática era um “bicho papão” aqui em São Luís do Maranhão, às vezes, entravam vinte alunos e saía um, dois alunos (quando uma pessoa se formava em Matemática naquela época, um aluno era até aplaudido na hora da colação de grau). Eu acredito que isso era devido à falta de livros didáticos. O primeiro livro didático mais bem elaborado que eu vi foi o livro do Leithold: *Cálculo com Geometria Analítica*. Quando esse livro apareceu a quantidade de pessoas que ficavam reprovadas em Cálculo Diferencial diminuiu bastante. Antes o livro de Cálculo Diferencial e Integral que eles adotavam era o do Granville, que é um livro que não tem uma exposição didática muito boa, não é um livro para matemático. Você abre o livro e logo em seguida tem um exercício, sem ter uma elaboração metodológica de definição, propriedades, aquelas coisas todas que para o matemático são necessárias: a formação do matemático é diferente. Então, esse livro é, assim, bom pelos exercícios que você faz, mas quando você vai construir... Por exemplo, trabalha muito pouco limite. O aluno estudar limite, naquela época, era um desafio muito grande, era um absurdo porque ele não conseguia entender, não tinha livros que trabalhasse isso bem. Eu já peguei a fase do Leithold... A

biblioteca já tinha uma estrutura melhor. Na fase do Leithold, de uma turma de vinte alunos já formavam dez (a quantidade de alunos formados foi aumentando), os alunos que saíam da Universidade já eram bem melhores formados, porque os livros já havia possibilidade de leitura, tem muitos livros antigos que você não tem possibilidade de leitura deles.

Meus professores (que eu tive na Universidade) foram a professora Vera Lobato, a professora Lucimar Góes, o professor Jocelino Ribeiro, o professor Hilcias Jordão, o professor José de Ribamar Siqueira, a professora Eufrásia Campos... Eu tive muita sorte com essa questão metodológica, porque esses professores tinham muita preocupação com a exposição, chegavam a ser bastante primorosos no que diz respeito à exposição em sala de aula. Então, por esse lado, não há o que reclamar com relação a isso. Todos os professores que eu tive na Universidade tinham uma ligação muito grande com a organização no quadro. Então, eles chegavam até a perder um certo tempo na hora de desenhar uma coisa, porque eles queriam ser bastante perfeitos para que a pessoa entendesse. O Jocelino era super organizado, o Hilcias Jordão também. A Eufrásia era uma pessoa organizada, tinha uma sequência no que falava. Deixaram uma coisa somada para mim em termos de organização.

Eu não fiz vestibular para fazer as disciplinas da licenciatura, entrei como aluno graduado, então você só faz a complementação. O curso de bacharelado a tendência é ter mais disciplinas da área de Matemática do que o curso de licenciatura, que é um curso voltado para o ensino. A complementação eu acho que era dois anos a mais.

Ah! A avaliação que eu faço das duas graduações que eu fiz (Matemática Bacharelado e Licenciatura em Matemática) é a melhor possível. Eu estou satisfeito com a minha formação, estou sempre estudando, mas a UFMA foi decisiva para mim não só pela forma de comportamento dos professores (eles tinham um comportamento muito sério), mas também pela forma como eles elaboravam as aulas, a forma de participação deles nas aulas, isso fez com que eu levasse minha profissão de

⁴⁶⁰ A Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MA através da Lei 7.863, de 30 de outubro de 1989.

forma similar (minha organização em aula é similar a de meus professores). O que eu estudei na formação pedagógica, me deu uma coisa chamada discurso em sala de aula porque, às vezes, você é um técnico; e um técnico, às vezes, não tem discurso. Então, a formação pedagógica serve para você ter além de um conhecimento técnico, um discurso em cima daquilo, ou seja, o processo dialético da formação passa por isso, então foi por isso que eu fiz questão de voltar para fazer as disciplinas da licenciatura, da área pedagógica.

Você me interroga se a formação que recebi na graduação me deu suporte suficiente para desenvolver minha atividade profissional como professor de Matemática. Olha, quando eu terminei o curso fui trabalhar no ensino médio no Liceu Maranhense, então aquela formação que eu havia recebido na graduação era suficiente para aquilo, mas quando fui ensinar na Universidade você já sente que o próprio sistema impõe a você uma formação maior.

Se eu sempre quis ser professor? Não. Quando eu fiz o curso de Edificações na Escola Técnica, minha vontade era ser desenhista, eu gostava de desenhar, mas desenho se tornou uma coisa muito cansativa e dolorida para mim porque eu não agüentava sentar na cadeira de desenhista para cobrir aquelas plantas. A primeira vez que eu desenei me deu uma dor nas costas, aí eu disse: “rapaz, isso não dá para mim”. Eu não sabia essa questão do que eu queria fazer, mas aí eu decidi por Matemática. Eu via um pessoal com dificuldade de estudar função, de calcular limites elementares do tipo de fatoração, então eu achava aquilo fácil pra caramba, mas eles achavam aquilo um absurdo, isso já me deu uma vontade de aprender aquilo tudo, de aprender Matemática um pouco mais.

Iniciei no Liceu como contratado, entrei em 1983 e fiquei até 1988. Em 1983 quando entrei, no estado do Maranhão apenas se contratava não tinha concurso público, existia uma carência muito grande de professores naquela época, então alguns professores conseguiram entrar logo direto para o quadro: foram aqueles professores que utilizaram a chamada *Lei do Cão* do governador Luiz Rocha. Essas pessoas já tinham trabalhado como contratadas um tempo

e no final do seu governo, Luiz Rocha as colocou no quadro. Eu entrei logo depois (em 1983) e fiquei até 1988 quando eu fiz concurso para a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e passei. Fiquei lá oito anos.

Quando eu comecei na UEMA, comecei num programa chamado “SOS”. Era um programa de socorro às pessoas que não estavam sendo aprovadas no vestibular da UEMA que acontecia em duas fases. Eu fiz concurso para a Universidade, só que no ato que eu fui admitido, eles aproveitaram as pessoas daquele concurso e jogaram para trabalhar no ensino médio. Então, nesse momento, eu fiquei só no ensino médio. A gente fazia o trabalho lá em duas etapas, no cursinho pré-vestibular onde nós trabalhávamos os conhecimentos gerais do processo do concurso vestibular. Era geral, não tinha uma clientela específica esse curso. A gente abria uma prova para as pessoas fazerem. Eu não sei com que objetivo a UEMA implantou esse tipo de programa. O que eu me lembro disso é que no ano anterior, em 1987, a UEMA fez um vestibular em que o número de pessoas aprovadas foi muito pouco. Estava havendo vestibulares onde as pessoas não estavam atingindo aprovação, porque havia a primeira fase com provas objetivas e a segunda fase que eram provas subjetivas e, o percentual de pessoas aprovadas era mínimo. Então, o governador do Maranhão na época, o Epitácio Cafeteira⁴⁶¹, mandou refazer as provas desse vestibular de 1987 e, essa foi uma das razões de nós termos ido trabalhar direto no SOS. Tinha outra coisa, havia duas categorias: as pessoas que entravam através do processo seletivo para fazer o cursinho na UEMA e as pessoas que entravam direto porque tinham passado na primeira etapa da prova do vestibular, mas não passaram na segunda etapa. Então, essas pessoas que já tinham passado na primeira etapa iriam fazer somente a segunda etapa do próximo vestibular. A gente, então, dava um curso para essas pessoas direcionado, preparando para a fase subjetiva do vestibular. Isso durou cerca de três anos, depois foi que eu fui para o Departamento de Matemática trabalhar na Escola de Engenharia. Quem trabalhava com a parte de Matemática

⁴⁶¹Epitácio Cafeteira Afonso Pereira governou o Maranhão de março de 1987 a abril de 1990.

no *SOS* era eu e o professor Eduardo Gonçalves. Quando entramos na UEMA, foi exigido que a gente largasse o Liceu, então fiquei trabalhando apenas no ensino superior. No Departamento de Matemática, eu trabalhei com Cálculo Diferencial, Álgebra Linear, Equações Diferenciais e Cálculo Numérico.

Nessa época que eu estava na UEMA foi implantado o PROCAD. Eu fui professor da primeira turma do PROCAD. Nessa época era diferente porque os alunos tinham que vir dos interiores para a sede em São Luís: o curso era dado na sede. Para as primeiras turmas, a UEMA tinha corpo docente suficiente para oferecer os cursos do PROCAD, mas acho que no ano seguinte já não tinha mais possibilidade, porque a clientela foi crescendo com os vestibulares. A primeira experiência que eu tive no PROCAD foi bem melhor do que as experiências que eu tive depois, quando o curso foi para os municípios. A primeira experiência, que é o momento da implantação do programa, existia mais controle sobre isso, então existindo isso você controla a falta de docentes e até mesmo o trabalho do docente, porque é um trabalho muito rápido, você vai dar digamos sessenta horas, na época, em duas semanas, então é intensivo. E, os alunos do PROCAD eram professores dos interiores que tinham apenas o nível médio. Eles saiam do PROCAD como graduados, com a Licenciatura em Matemática.

Com relação à qualidade desse curso, eu não avalio muito bem. Eu não acredito, principalmente, num curso de Matemática dado nessas condições. É muito mais política institucional do que você querer, realmente, fazer com que o aluno aprenda Matemática num curso de duas semanas de Cálculo Diferencial, pessoas que já vêm cansadas do período de trabalho. Você sabe que o trabalho de professor tanto nas séries iniciais quanto no ensino médio é muito difícil. Então, as professoras vinham assistir aulas aqui, já deixando atividades para corrigir quando voltar. Era muito difícil para elas esse curso nessas condições, mas era a oportunidade que elas tinham. É que tinha aquela questão: muito dos alunos não queriam fazer Matemática, mas pela oportunidade que apareceu, eles acabavam fazendo. Então, tinha gente que você dava aula, por exemplo, de Trigonometria e as

coisas mais elementares possíveis a pessoa não conseguia entender, mas a gente via que nas cadeiras pedagógicas aquela pessoa se destacava, porque como ela dizia pra gente, “não era a praia dela”. Então, a orientação (eu sempre fiz isso) era que além da prova fazer outras atividades, porque era muito difícil fazer reposição, não tinha possibilidade, pois terminava uma disciplina começava outra, então o professor não tinha muito espaço, digamos assim, nem de concentração para poder pensar no que fazer com determinados alunos.

O índice de reprovação? Não existia reprovação nesse programa, o índice era zero. Com tanta deficiência e não tinha reprovação... É esse é o grande ponto da história. O profissional tinha que se virar, eu pelo menos usava o seguinte: a prova, o modelo de exposição (os alunos iam fazer apresentação no quadro de atividades) e recebia atividades individuais. Por conta do próprio modelo do curso, você não tinha tempo de fazer uma avaliação e é uma coisa que se alastra esse modelo de curso no Brasil. E você vai trabalhar: ou você trabalha ou não trabalha, ou você fica de fora. Infelizmente são poucas as pessoas que conseguem sair com uma formação satisfatória numa disciplina.

Ah! O segundo momento do PROCAD é quando esse programa vai para o interior. No interior é muito mais difícil tanto para o professor que tem que se deslocar como para o aluno pelas mesmas condições, porque o aluno do interior, às vezes, tem que trabalhar pela manhã no município, à tarde e a noite faz outra coisa (às vezes trabalha de moto taxista na sua localidade...) e também durante o próprio curso, quando ele sai vai fazer as coisas dele. Então, é muito difícil porque você tem que fazer malabarismo para poder dar aula com dignidade. Os próprios alunos não têm tempo para fazer isso. A avaliação no município, eu sempre faço uma avaliação individual, mas a grande maioria não atinge uma nota satisfatória. Aí, faço trabalho em grupo com exposição em cima daquilo que ele tem que repor a nota e, depois, faço um trabalho individual, então tem vários exercícios, assim, porque o aluno tem direito a três notas, reposição e final. Desta maneira eu colaboro

com o aluno, a partir do momento que eu dou várias oportunidades de trabalho para ele fazer.

Eu acho que o PROCAD é um programa válido, mesmo com todas as mazelas e eu vou te dizer por quê. O Maranhão é um estado carente na questão de formação, há pouco tempo o Maranhão estava com o índice do IDH⁴⁶² lá embaixo, era o último da Federação, então esse tipo de trabalho (às vezes difícil para profissional e para o cidadão aceitar a forma como ocorre) se torna viável a partir do momento que ele dá condições políticas para o indivíduo crescer. Nós tivemos quarenta anos de ditadura Sarney e esses trabalhos desenvolvidos pela UEMA, pelo CEFET-MA e pela UFMA ajudaram muito na formação política desse pessoal, porque com a formação você consegue dizer não, você consegue observar várias coisas. Então, têm essa vantagem os cursos, estão dando formação para esse povo. E a grande maioria é concursada do estado e dos municípios hoje. Agora, existe aquela outra questão política envolvida, os objetivos políticos: vários cursos foram oferecidos para eleger algum reitor, algum diretor como deputado.

Trabalhei na UEMA até 1996. Fui para o CEFET-MA em 1994. Entrei através de concurso. Sobre o curso de Licenciatura em Matemática no CEFET-MA, na época que surgiu essa questão, eu era coordenador dos cursos de licenciatura em Eletricidade, em Mecânica e em Construção Civil e nós estávamos em processo de reconhecimento desses três cursos (nós conseguimos reconhecer esses três cursos como nível B pelo MEC). Foi uma batalha muito árdua porque o CEFET-MA ainda estava se adequando a isso,

⁴⁶² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD e calculado para diversos países desde 1990. Mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda per capita (PIB). Foi adaptado para medir a diferença entre Estados e Municípios. Tomando como base os dados do PNUD de 2005, comparados aos dados de 2000, percebe-se que houve um aumento do IDH do Maranhão: passou de 0,655 para 0,683. Mesmo assim continua sendo o segundo estado da federação com o menor IDH, perdendo apenas para o estado de Alagoas (IDH de 0,677) (Disponível em www.cnm.org.br. Acesso em 18/04/2010).

se organizando. Isso aconteceu na direção geral do professor Domerval Moreno e, logo depois, houve uma eleição e quem veio administrar o CEFET-MA foi o professor José Lima (eleito Diretor Geral). E o José Lima, se apoiando numa lei que eu não me lembro, mas que a gente chamava a *Lei dos Dez Anos* (porque ela dizia que em dez anos todo professor tinha que ter curso superior - esse era o entendimento que se tinha da lei. Essa possibilidade levou a um certo desconforto alguns profissionais da educação porque pensavam que chegariam ao final da “década da educação⁴⁶³” e perderiam seus empregos por não ter a formação acadêmica superior exigida na lei. Então, isso levou algumas pessoas a pensarem em algumas possibilidades), chegou de uma das viagens dele a Brasília com essa novidade: porque nós não abríamos um curso que comercializaríamos com os municípios, exatamente pensando nessas pessoas que tinham essa fragilidade em relação à *Década da Educação*? Algo nos moldes do que a UEMA havia feito. Só que a UEMA foi bem primeiro. O CEFET-MA fez exatamente para atender a chamada “*Década da Educação*” do Paulo Renato⁴⁶⁴. Então, eu fui numa reunião do Departamento em que o José Lima jogou isso e, em princípio, eu não queria mexer com isso, achei que era mais uma daquelas conversas... Só que ficou aquele desafio para o Departamento, mas ninguém pegou e, então, eu fui chamado novamente e resolvi assumir essa questão dos cursos. Nós tentávamos fazer um curso nos moldes do da Universidade Federal, mas com uma conotação de muito mais de construção da carreira do professor do que um curso de Matemática na extensão da palavra, tanto é que o nome do curso era: Licenciatura Plena para o Ensino da Matemática. Esse era o nome do curso no início do projeto. Então nós fizemos uma

⁴⁶³ A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título IX- Das Disposições Transitórias, no artigo 87º, institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa lei. E, no §4º deste mesmo artigo, estabelece que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

⁴⁶⁴ Paulo Renato Souza, ministro da Educação do governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

distribuição das disciplinas de Matemática em que nós passávamos por toda a formação básica, desde a quinta série até o terceiro ano do ensino médio. Nós tentamos dar a base para quem ia fazer esse curso de forma que ele pudesse usar seus conhecimentos desde o ensino fundamental até o ensino médio, trabalhar com tudo da formação do ensino fundamental e do ensino médio, ou seja, o projeto do curso foi elaborado pensando naquele professor que estava no interior do estado que precisava se capacitar. Nós preparamos um curso olhando para esse professor que ia atuar no ensino médio. E, logo nos preocupamos com a questão da quantidade de disciplinas pedagógicas (porque como era um curso de formação de professores, embora sendo Licenciatura em Matemática). Então, a gente fez uma vasta distribuição de disciplinas pedagógicas porque a gente entendia que aquele candidato, também tinha que ter uma formação política em relação ao seu contexto educacional, essa era nossa visão e das professoras da comissão de elaboração do projeto, as professoras: Maria Cristina Moreira da Silva, Eliane Maria Pinto Pedrosa, Marise Piedade e Rejeana Sousa. Essas quatro professoras trabalharam a parte pedagógica do projeto. Aí, tem a professora Déa Fernandes, a professora Leila Ribeiro e eu trabalhamos com a parte das disciplinas de Matemática⁴⁶⁵. Esse primeiro projeto só foi implantado nos municípios.

O que nos levou a sentar para fazer o projeto foi exatamente a questão da quantidade de municípios: no início eram apenas cinco municípios e nós tínhamos um corpo docente bem perto da quantidade ideal que daria as disciplinas. Então, os cinco municípios onde nós começamos foram: Humberto de Campos⁴⁶⁶, Morros⁴⁶⁷, São José de Ribamar⁴⁶⁸,

⁴⁶⁵ As professoras Déa Fernandes e Leila Ribeiro Veiga não participaram da organização do projeto nesse momento. A participação delas acontece somente no momento da reformulação desse projeto.

⁴⁶⁶ Humberto de Campos município do norte maranhense, na microrregião dos Lençóis Maranhense. Localiza-se a 258 km de São Luís.

⁴⁶⁷ Morros município que se localiza no norte do Maranhão, na microrregião de Rosário. Está a 97km da capital do estado.

⁴⁶⁸ São José de Ribamar fica no norte do Maranhão, junto com os municípios de Paço do Lumiar, Raposa e São

Esperantinópolis⁴⁶⁹ e Codo⁴⁷⁰. Esses cinco municípios nós tínhamos que agarrar com “unhas e dentes” e tentar fazer o melhor por eles lá. Nesses municípios o curso acontecia somente no período das férias escolares: julho, janeiro e fevereiro. Esse curso funcionava assim: o CEFET-MA tinha uma Caixa Escolar, que era tipo uma Fundação (não chegava a ser uma fundação), os professores iam, no período de férias, davam as disciplinas e recebiam pelo trabalho que realizavam nos interiores (essa era uma maneira de recompensar o professor que trabalhava no período letivo e, depois, prestava seu trabalho no curso de férias). Então, a Caixa Escolar ficava responsável, no caso, de receber o pagamento dos municípios e pagar os professores no final da prestação de serviço. Cada turma tinha uns quarenta alunos. A gente pedia vinte, mas sempre com as negociações políticas (sabes como que é), quando a gente se espantava tinha trinta, quarenta... Tinha vestibular em todos os municípios.

O projeto inicial era para cinco municípios e, depois, a grande surpresa da gente foi aí. Até aí, a gente tinha grande controle sobre isso, porque a comissão que trabalhava discutia e sabia o que estava acontecendo, os professores eram os da casa, aquela coisa toda... Aí é que vem a questão política da coisa, os objetivos políticos de quem administra esse tipo de coisa, no caso, a Direção Geral: de repente nós passamos para dez municípios. Para atender esses dez municípios, nós tínhamos que contratar professores de fora e não era a Coordenação do curso que nomeava os professores, ela mandava a necessidade para o Departamento Acadêmico de Ciências Exatas, que portava professores de Matemática e de Física e os chefes eram físicos, então a gente perdia muito com essa questão, porque eles não tinham uma elaboração na hora de contratar e acabava mandando muita gente que não tinha condições de dar aula... Eu acho que esses professores eram todos graduados em Matemática, mas para dar aulas no ensino superior... Você passa

Luís compõe a microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís. Localiza-se a 30 km da capital do estado.

⁴⁶⁹ Esperantinópolis município da mesorregião Centro Maranhense, na microrregião de Médio Mearim. Está a 322 km de São Luís.

⁴⁷⁰ Codo fica no leste do Maranhão, na microrregião de Codo. Está a 299km de São Luís.

o ano todo dando aula normal, chega em janeiro pega, por exemplo, Cálculo III para ensinar, você sofre um pouco com isso, então tem que ter uma preparação, tem que ter tempo para preparar. Essa é uma das coisas que eu aponto como negativa. A questão da negatividade do curso em relação ao que ele significou é muito pouca. Esse foi um dos problemas que a gente tentou superar enquanto estive na coordenação, mas eu passei muito curto tempo na coordenação. Eu não sei se te dizer quantos municípios o CEFET-MA conseguiu atingir porque eu saí da Coordenação e eles ainda estavam pegando municípios, pegaram uma grande parcela de municípios no Maranhão. Acho que foi mais de trinta municípios.

Olha, o projeto do curso exigia que fossem oferecidas as condições para o funcionamento do curso, mas o grande problema desse tipo de curso é a questão da negociação e quem vai fazer a negociação com as prefeituras, porque, em princípio, nós exigimos que tivesse uma biblioteca. Eu cheguei a levar pessoas que vendessem livros, notas de livros para serem comprados, mas esse ponto ficou muito mais para o aluno decidir isso do que para as prefeituras. Somente alguns municípios compraram livros, não foram todos. Os municípios maiores como Coroatá⁴⁷¹, Codó compraram livros, nos outros os professores tinham que levar e fazer lá a distribuição de xerox.

Só uma coisinha mais sobre o curso de Licenciatura em Matemática nos interiores. Acho que com toda essa problemática e a própria carência de formação do pessoal esses cursos deram certo. Tivemos muitos problemas por conta da própria forma do curso porque era a primeira vez que esse curso estava sendo dado, mas se você for ver estatisticamente (que nunca se fez, mas pelos alunos que eu tenho no interior) a grande maioria deles está concursada nos municípios, no estado, então pela razão social do curso a ideia do projeto valeu a pena. Agora, o curso na sede aconteceu quando eu voltei a ser Coordenador. O CEFET-MA precisava reconhecer os cursos oferecidos nos interiores e para isso era

exigido que se tivesse o curso na sede, ou seja, o curso da sede foi criado para o CEFET-MA poder reconhecer os cursos que estavam sendo oferecidos nos municípios. Então, nós criamos uma turma aqui, um projeto no mesmo padrão, como o mesmo número de disciplinas, com o mesmo nome, na época mudou muita pouca coisa. Parece-me que nesse momento, o nome do curso passou para Licenciatura em Matemática, mas ele foi criado para justificar os cursos oferecidos nos interiores. Esse curso foi crescendo, vários alunos que eram do interior e que não queriam estar mais lá, vinham para São Luís (pediram transferência para a sede).

O CEFET-MA, quando iniciou o curso de Licenciatura em Matemática na sede, já tinha uma estrutura. A biblioteca já vinha crescendo há bastante tempo. Quando nós fizemos o reconhecimento das licenciaturas em Eletricidade, Construção Civil e Mecânica, nós compramos, nesse momento, vários livros de Matemática: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Cálculo Vetorial... Nós compramos muitos livros mesmo, e o CEFET-MA vem comprando livros. O CEFET-MA tem um acervo muito bom, claro que não se compara aos de algumas Universidades, mas pelo menos é um acervo que tem “quebrado o galho” de muitos alunos.

Não lembro em que ano foi implantado o curso da sede, mas foi uma reunião com o Diretor que estava preocupado com essa questão e eu disse para ele: “só tem um jeito: vamos abrir um curso na sede”. Eu já tinha esse objetivo porque Matemática é uma paixão minha e o CEFET-MA também, então eu queria juntar as duas coisas e acabei cogitando a possibilidade de trazer o curso de Matemática.

A avaliação que faço é que a gente deu um pulo de qualidade muito grande. Em princípio essa qualidade não era tão relevante assim como hoje, porque nós ainda não tínhamos um Departamento de Matemática. Então, no começo, embora eu tenha registrado algumas coisas que na minha avaliação teriam que ser mudadas, tinham que serem chamadas atenção, mas ele teve um lado extremamente positivo. Digo isso como coordenador inicial do curso. Hoje que nós temos um Departamento de Matemática, temos uma

⁴⁷¹ Coroatá está no leste do Maranhão. É um dos municípios que compõe a microrregião de Codó. Fica a 245 km de São Luís.

Coordenação de Matemática e os professores se qualificaram, vários professores fizeram mestrado nesse ínterim e nós temos um curso onde, hoje, os alunos são muito mais voltados para aprendizagem da profissão de professor, todos eles já estão praticamente ativos, buscando maneira de crescer com isso e a gente tem incentivado. Por sinal no ano passado, a gente teve a I Semana da Matemática no CEFET-MA (este ano nós vamos ter a segunda) e nosso projeto é audacioso porque nós estamos querendo levar o maior número possível de professores para fazer o doutorado e os contatos que eu tenho mantido é para preparar os alunos para fazer mestrado. No CEFET-MA mudou o perfil do aluno porque o aluno do interior era um aluno carente com problemas na questão da justificativa *do que e por que fazer Matemática*, já o aluno hoje entra para fazer o curso porque gosta e quer fazer Matemática, que é um curso difícil.

Eu acho assim, que o CEFET-MA é uma instituição que cresce a cada momento, as

pessoas são super interessadas, existe uma discussão sobre o modelo que se quer para o Estado (o modelo pedagógico, o modelo de ensino) e eu gosto muito de trabalhar assim. As pessoas aqui são muito sérias no que diz respeito ao trabalho com a clientela tanto no médio, no técnico como no superior, então existe uma coisa muito próxima do aluno e a administração é muito próxima do professor e dos departamentos. Isso é uma das coisas que agrada. Então, hoje, nós já temos um departamento que discute as ideias (existem choques como tem em qualquer outra instituição), mas existe a vontade de fazer desse Centro uma excelência (Instituto agora). Eu torço muito para que a Matemática do Instituto Federal do Maranhão seja reconhecida no nordeste, no Brasil, como um lugar onde se formam bons professores, se formam pessoas que têm conhecimento da Matemática.

Obrigado pela oportunidade!

“A lei em si, a letra da lei não muda a realidade, por mais bonito que seja um texto de lei...”



Maria Cristina Moreira da Silva

Sou oriunda de uma escola pública; de um período, que eu acredito, em que a escola pública tinha muita qualidade e que fez diferença em minha vida. A qualidade que eu percebo na escola pública em que eu estudei, eu acredito que ela tenha perdido (isso fazendo uma comparação com o que ela é hoje). Eu sempre tive um carinho muito grande pelas lembranças da minha vida escolar, até por

Alegria em pessoa, Maria Cristina Moreira da Silva nasceu em 24 de março de 1965 na cidade de São Luís, estado do Maranhão. Cristina é uma mulher negra, extrovertida, delicada, cuidadosa com sua aparência, de voz firme e posicionamentos críticos, e conversa com a gente com um ar de quem está sempre de bem com a vida. Filósofa por paixão, advogada por opção.

Cursou Filosofia e especialização em Metodologia em Ensino Superior na Universidade Federal do Maranhão, e bacharelou-se em Direito pelo Centro Universitário do Maranhão. É mestre em Educação Profissional com título validado pela Universidade Estadual do Ceará. Auxiliou na elaboração do projeto para o curso de Licenciatura em Matemática do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Monte Castelo.

Sempre muito disponível, aceitou colaborar conosco de imediato, mas pediu um tempo para organizar suas ideias a partir do roteiro de entrevista. Foi necessário gravarmos duas entrevistas, pois alguns trechos da primeira ficaram prejudicados por conta de interferências externas

conta do empenho, do comprometimento que eu notava nos professores. Eu até cito o exemplo da professora Raquel (eu não lembro o nome completo dela), que foi minha professora primária e que até hoje (já uma senhora de idade) quando encontra comigo lembra-se de mim, que fui aluna dela... Ainda lembra da letra que eu tinha. Na realidade, ela foi a responsável por eu ter feito caderno de

caligrafia (a minha caligrafia foi Dona Raquel que corrigiu com caderno de caligrafia). Ela era uma professora que gostava muito do que fazia e por gostar muito do que fazia se empenhava muito em corrigir falhas dos alunos (dez minutos depois da aula, ela sentava comigo para analisar o caderno de caligrafia que eu estava fazendo). Quer dizer, hoje em dia, a gente não percebe esse tipo de preocupação por parte do professor, mas era uma coisa dela porque ela gostava muito do que fazia... Então, você notava todo um cuidado, não só na transmissão do conhecimento, mas de acompanhar esse aluno, de corrigir erros que esse aluno tinha. Por isso afirmo que foi uma escola pública de uma época que tinha muita qualidade. Devo muito a ela.

Eu fiz Jardim de Infância ali na Praça da Alegria⁴⁷². Naquela praça em que hoje tem aquele comércio de flores e plantas ornamentais. Pois é, naquele Jardim de Infância que até hoje funciona lá. Foi lá que eu iniciei meus estudos. Só que ele era diferente. Na época, a gente não tinha a violência que tem hoje, as coisas eram muito mais calmas... Então, ele era na forma de um coreto, era todo aberto e, as crianças ficavam lá dentro e a gente conseguia olhar quem passava na rua. A gente não tinha aquele medo de ficar lá, porque na realidade, era como se a gente não tivesse preso, longe, distante da família da gente. E como tinha minha avó, que morava ali perto, era quase como se eu estivesse com a família ali por perto (minha avó de vez enquanto, passava...). Depois, fui pra escola pública lá do bairro onde passei a residir: na COHAB. Primeiro, eu estudei na Unidade Escolar Arnaldo Ferreira que ficava um pouquinho afastado da minha casa. Mas aí, depois, foi construída uma unidade bem pertinho da

minha casa (era só subir a avenida): a Unidade Escolar Cônego Ribamar Carvalho. Minha mãe só pediu a transferência, e eu fiquei lá porque essa era mais perto de minha casa. Agora, o ensino médio, eu já fiz em escola particular: no extinto Colégio Franco Maranhense.

Eu acho que eu comecei minha vida escolar com seis anos. De um modo geral, eu sempre gostei muito de estudar, então as lembranças que eu tenho da minha vida escolar são muito boas, mas, assim, existiam determinadas disciplinas com as quais eu não me dava muito bem: Matemática era uma delas. Eu sempre tive muita resistência à Matemática, muito embora eu tenha tido bons professores de Matemática. O período que eu me recordo, de maior angústia com a Matemática, foi o período do primário, que eu tive uma professora que dava até reguada na gente: a professora Iara (não lembro o nome completo dela). Ela tomava tabuada todos os dias e eram um terror os horários da tabuada. Ela dividia o quadro e colocava as contas e a gente ia para o quadro e não podia titubear em nenhum momento: se errasse tinha régua na perna da gente. Nessa época, eu estudava em escola pública e a farda das meninas era uma saia de preguinhas e as pernas ficavam à mostra. Para pegar reguada era uma beleza... Eu digo que até hoje eu tenho esse problema: quando vejo um professor dividindo um quadro, me dá frio na barriga. Acho que é resquício da Dona Iara quando dividia o quadro para a gente fazer conta. Para mim, ela fez isso de boa vontade, logicamente, mas isso não caiu bem na minha cabeça. Então, eu acho que eu fiquei com esse ranço em virtude da metodologia, talvez não existisse maldade. Acredito que ela acreditasse que era a metodologia mais eficaz. Pode ser que até tenha tido pessoas da minha turma que tenham gostado da Matemática (apesar das reguadas), mas na minha vida particular... Eu credito a ela (a professora Iara) esse ranço em relação à Matemática. Os outros professores que se seguiram depois dela, não tiveram o mesmo comportamento, mas mesmo assim não conseguiram fazer com eu gostasse da Matemática. Assim, sei da importância da Matemática, sei que a Matemática que é importante, sei que a Matemática faz parte de

⁴⁷² Praça localizada no centro de São Luís. Inicialmente chamada de *Praça da Força Velha* por ser lá o local onde eram enforcados os condenados a morte. Em 1869, passou a ser chamada de Praça da Alegria. Apesar da intenção e de todas as tentativas de redimir as maldades praticadas naquele local, a atmosfera triste e sombria dos tempos do velho patíbulo permanece, assim como uma espécie de castigo. (Ver: “*Lirismo e Humor das Ruas de São Luís nas Páginas do Almanaque JP Turismo*”. Jornal Pequeno on line. Disponível em

<http://www.jornalpequeno.com.br/2006/10/30/Pagina44875.htm>.

Acessado em 05 de janeiro de 2010).

nossa vida, mas não consegui conviver muito bem com ela. Também tive uma professora no primário, dona Raquel, como já te falei, que foi excelente, mas também quando chegava na hora da Matemática, eu não gostava muito dela. Gostava dela nas outras disciplinas, mas na Matemática eu não gostava (risos).

Na escola primária eu acredito que minhas professoras só possuíam o Quarto Adicional, porque inclusive não tinha exigência legal como agora tem: ter o curso superior. Já no Ginásio, eu tive um professor muito bom, o professor Paulo Henrique (não lembro o nome completo dele), ele era licenciado em Matemática, ele me deu aula o Ginásio inteiro: só ia passando de uma série para outra. Ele era uma pessoa que se preocupava muito com a atenção do aluno, de fazer com que o aluno gostasse da Matemática, mas é aquilo que eu te falei, eu já tinha o ranço, por mais que ele se esforçasse, eu não consegui... Se bem que eu consegui perceber essa preocupação dele: a gente ter a Matemática de uma forma mais prazerosa. Ele trazia coisas do cotidiano para a gente verificar a relação entre a Matemática e a realidade, mas a Matemática já era uma coisa que eu não gostava... Outro dia mesmo, eu estava fazendo compras no supermercado e eu vi um grupo de alunos fazendo tomada de preços com a professora, aí eu fiquei imaginando: *poxa, talvez se alguma professora tivesse feito isso comigo, eu teria visualizado a importância da Matemática e não eu teria tido o ranço que eu tenho com ela hoje. Talvez essas crianças não vão ter o mesmo sentimento que eu tenho pela Matemática porque elas estão conseguindo vivenciar na prática o que é a Matemática.* E, no ensino médio, também tivemos professores bons, o professor Elmar (também não lembro o nome completo dele) que hoje já é aposentado (dava aula no Liceu Maranhense também), era muito empenhado e era licenciado em Matemática.

Iniciei minha primeira graduação em 1984 (que foi a Licenciatura em Filosofia, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Nessa época, nós não tínhamos o bacharelado em Filosofia, depois foi que a UFMA abriu bacharelado. O curso era a licenciatura no modelo três mais um. As cadeiras pedagógicas são vistas praticamente nos últimos períodos.

Nós tivemos Prática de Ensino, Didática, o Estágio, (que eu fiz no Liceu Maranhense), mas, assim, nós vimos muito de Filosofia e só no final a parte pedagógica. Fiz o curso em quatro anos.

As lembranças que guardo do meu curso de Filosofia são fantásticas, são as melhores possíveis. O quadro de professores era assim, uma perfeição... Eu acho que o Departamento de Filosofia perdeu demais com a saída desses professores (muitos já se aposentaram), porque eles realmente faziam a diferença: eram professores muito capacitados, muito interessados, muito comprometidos. De se preocuparem, de se interessarem, inclusive, depois da graduação, da gente passar num concurso, de ligarem para a gente dizendo: “aqui quem está falando é a professora fulana de tal, estou muito feliz por ver seu nome...”, era uma coisa que extrapolava a sala de aula. Uma coisa que até hoje, da gente encontrar com um professor, ele perguntar o que a gente está fazendo, se a gente continuou. Foi muito gratificante. Eu tive uma professora de Lógica, a professora Maria do Amparo Cruz, ela dizia que toda vez que a gente se sentisse desmotivada a estudar Filosofia, ao invés da gente perguntar assim: o que eu vou fazer com Filosofia? Era para a gente perguntar: o que a Filosofia pode fazer por mim? E aí, sempre que eu me sentia desmotivada, eu seguia o conselho da professora Amparo e fazia essa pergunta. Hoje em dia, eu posso te dizer que a Filosofia fez muito por mim. Acho que a visão que eu tenho hoje do Direito, não seria a mesma se eu tivesse feito sem o fundamento Filosófico, sem o respaldo da Filosofia. Até mesmo o Mestrado, a Especialização, se eu não tivesse essa formação filosófica, acho que eu teria sentido muito mais dificuldades. A minha turma na graduação de Filosofia foi uma turma bem privilegiada porque nós tivemos professoras muito empenhadas em fazer com que o aluno fosse atuante mesmo no curso, as professoras: Nadir Moreira, Celeste, Elza Maria Patrício... Se empenharam em fazer com que a gente lesse os pensadores e tirasse ali, a ideia do era a Filosofia (lendo os pensadores e procurando a sua opinião sobre os pensadores). É diferente de você ter um professor que interpreta o pensador para ti, diz o que ele pensa do pensador, e daí, ele te apresenta a

visão dele. Não. Elas nos deram a oportunidade da gente ter essa visão: do que era o Kant, do que era o Maquiavel... De poder formar nossa opinião sobre cada um deles. Então, meu curso de graduação em Filosofia foi fantástico!

Nós tínhamos no curso uma disciplina de Matemática: História da Matemática. Foi até bom você ter lembrado isso. O professor que ministrou essa disciplina era matemático (professor do Departamento de Matemática da UFMA) e eu não sei se o colapso da questão esteja exatamente nisso: ele não tinha formação filosófica, não tinha formação histórica. Então, por mais que ele tentasse fazer, ele foi muito seco, não conseguiu demonstrar realmente essa história da Matemática pra gente. Foi uma disciplina que passou pela gente, sem que a gente tenha passado por ela, pelo menos na minha ótica. Embora, quando a gente parasse para ler alguns livros da História da Matemática, a gente percebesse o significado que tinha a disciplina. Talvez, se ele tivesse utilizado essa metodologia das professoras que te falei: levar o aluno, a ele próprio descobrir... Não, ele vinha com as fichinhas prontas... Eram apenas duas aulas por semana, a carga horária era muito pequena e a gente já pedia a Deus que terminasse. Era aquela coisa de fazer as provas e passar de período pela História da Matemática, sem visualizar o reflexo disso no dia a dia. Aí é que eu te digo, eu acho que talvez essa disciplina devesse ser trabalhada por um professor, com certeza da área Matemática, mas esse professor teria que ter alguma especialização específica à questão de história, da questão filosófica, para que ele pudesse fazer esse vínculo da Matemática com a História, da Matemática com a Filosofia e não ficasse só com a Matemática em si, porque aí desvirtua o sentido do que é realmente a disciplina, e ele acabou desvirtuando. Ele era uma pessoa muito agradável, mas eu diria que se a gente fosse analisar o objetivo dele, ele não alcançou. É aquilo que eu falei: nós, depois (no final do curso), é que fomos saber que essa turma de 1984 foi uma turma que o Departamento de Filosofia se reuniu antes de começar as aulas e decidiu fazer uma coisa experimental, tipo assim, uma metodologia muito ousada e que não tinha sido aplicada

antes em outras turmas: pegar o pensador, ler e analisar a teoria do pensador. No início é um choque, porque é uma linguagem, um contexto histórico totalmente novo. Para entender o que o pensador, o que está sendo passado ali, tem que se buscar a história (para entender porque ele está dizendo aquilo, em que momento)... Mas nós tivemos essa disciplina, sim; eu acredito que ainda exista na grade de Filosofia até hoje História da Matemática.

Sim, como eu já te falei, nessa nossa turma, os professores começaram a trabalhar com outras metodologias, sobretudo, pelo incentivo da professora Nadir (que era chefe do Departamento de Filosofia na época). Ela até disse que tinha apostado na turma e tinha dado graças a Deus que a gente tinha conseguido fazer com que ela não perdesse a aposta, porque muita gente dizia: “eles não vão dar conta, é uma coisa muito nova, talvez lá no quarto período a gente possa tentar, mas agora desde o início fica muito complicado...”. Mas graças a Deus deu certo. Não sei nas outras universidades, mas na UFMA os cursos de Filosofia, História, Geografia são encarados assim: eu quero ingressar na universidade, depois eu passo para outro curso e aproveito algumas cadeiras. Então, eles têm significado de escadas, degraus. E nossa turma foi uma turma que praticamente colou grau todo mundo, ninguém fez dele degrau, todo mundo realmente fez o curso de Filosofia e, depois, ingressou em outra graduação, mas primeiro fez o curso de Filosofia. Então, na realidade, a minha turma foi “cobaia” dessa experiência que o Departamento resolveu fazer. Como a nossa turma foi a primeira turma a ter que entregar monografia de conclusão de curso, então a gente tinha que ler muito para se apropriar de informações, se fundamentar mesmo, para no final, na hora de fazer o trabalho não sentir dificuldade. A professora Nadir se dispôs a fazer com a gente um trabalho de ler os clássicos, de ler os livros, de ler os pensadores, daí a gente precisar da biblioteca do professor Adiel Figueiredo ou mesmo das bibliotecas dos outros professores. Esses livros não existiam lá na UFMA e quando existiam era uma quantidade mínima e, uma turma enorme não tinha como você atender a essa demanda. Então, a gente acabou lendo muito os clássicos. O Emanuel Kant diz

que a gente não ensina Filosofia, a gente ensina filosofar. Acho que nós somos uma turma que houve essa metodologia: que a gente aprendeu a filosofar. A gente ia lá, lia o próprio pensador e tirava nossas próprias conclusões, a gente não lia a interpretação do pensador. Discutia isso em sala de aula, fazia *links* com a realidade, então foi fantástico. Então, minha turma serviu de *cobaia* para essa metodologia e acabou que a gente foi muito enriquecida com essa nova forma de trabalhar. Ao invés de simplesmente chegar e despejar a informação, vamos dividir essa informação e fazer com que essa seja discutida. É isso que, na realidade, se quer, filosoficamente falando: discutir a realidade.

Como eu já te falei, os docentes do curso de Filosofia eram muito bem preparados: mestres e doutores. Nessa época, alguns estavam voltando do doutorado. Quem ainda não era mestre, estava concluindo o mestrado, como a professora Celeste. Outros estavam concluindo o doutorado como a professora Vitória. Era um corpo muito bem preparado mesmo... Eram todos concursados.

Agora, a Universidade não oferecia condições para o funcionamento desse curso. Na realidade, esses professores por serem muito comprometidos, vamos dizer assim, eles burlavam até as dificuldades. A gente percebia que a Universidade já estava em processo de sucateamento bem avançado. A gente não encontrava os livros na biblioteca, então eles disponibilizavam os livros da biblioteca particular deles. Tinha um professor chamado Adiel Figueiredo, ele não gostava de emprestar livros, mas ele fazia assim, dizia: “vá lá para minha casa e fique lá a hora que você quiser, pesquisando o que você quiser”, ou seja, ele abria a porta da casa dele para a gente ir lá pesquisar na biblioteca dele. Ele era uma pessoa fantástica! Não emprestava livros porque ele dizia que já havia perdido muitos livros, mas ele não se opunha a dividir o acervo dele, que era fantástico.

Isso na década de 1980. Já era notório o sucateamento da Universidade. A gente percebia que a coisa funcionava pelo empenho dos docentes, mas não que houvesse uma estrutura para realmente funcionar direitinho... A biblioteca da UFMA, não sei em relação aos outros cursos, mas no que tange à Filosofia

(naquele período que eu estudei) era uma biblioteca bastante obsoleta. Nós tínhamos livros em que Filosofia era escrita com Ph, para você ver o tanto que eram antigos os livros... Então, a gente tinha que buscar uma bibliografia, referências mais atualizadas... Aí, a gente contava sempre com o apoio dos professores, que de algum modo burlavam essa situação, mas, assim, da universidade disponibilizar? Não. Os livros não eram atualizados. A gente notava que existia um empenho maior de atualizar os livros de Farmácia, Enfermagem, Direito do que de Filosofia, porque passa a ideia de que Filosofia é uma coisa muito antiga, então basta ver os antigos que você consegue visualizar aquilo. As salas de aula eram calorentas, o sol batia direto, então era muito complicado mesmo, até para a gente se concentrar. O curso era vespertino, por exemplo, se concentrar nas primeiras aulas, nesse horário de uma e meia, era humanamente inviável. Aí, alguns professores faziam aquelas aulas meio peripatéticas. Nós tínhamos as mangueiras, então nós íamos para debaixo das mangueiras ler o texto enquanto a sala esfriava e, depois, a gente voltava para sala para fazer a análise do texto, isso porque as salas eram muito inapropriadas.

Agora tinha outro problema: o número de professores. Eu acho que esse é um problema com o qual a gente se ressentiu até hoje. Por exemplo, hoje eu sou professora de terceiro grau e percebo que a instituição na qual eu trabalho não tem um número de professores suficiente. Você vê uma sobrecarga muito grande de determinados professores, então eu percebia isso também no curso de Filosofia. Esse é um problema que se arrasta, infelizmente não é um problema que tenha ficado no passado, ele se mantém: nós ainda temos professores insuficientes para atender a uma demanda muito grande. Nós tivemos professores que se repetiam. Por exemplo, na grade do curso de Filosofia, nós tínhamos Filosofia I, II, III e IV (a gente dizia que era novela: tinha segmento) e aí, sempre era a professora Nadir Moreira que vinha. Ela era uma professora excelente, maravilhosa, fantástica, então a turma adorava quando ela aparecia e dizia: “gente eu vou trabalhar a III”, mas a gente sabia que era uma coisa que

sobrecarregava ela, porque ela tinha preparado toda uma estrutura de trabalho na Filosofia II aí, de repente, ela interrompia e começava a Filosofia III. Isso inclusive, para o profissional, deve ser terrível, porque você tem que estar o tempo todo trabalhando e não consegue aperfeiçoar aquilo que já trabalhou.

Nós tínhamos uma organização estudantil muito atuante, uma coisa que talvez, eu não consiga perceber hoje: não consigo ver expoentes no movimento estudantil como eu via na época que eu fazia graduação. Você não percebe isso hoje. Foi um momento de muita efervescência porque o DCE (Diretório Central dos Estudantes) e o DA (Diretório Acadêmico) eram muito empenhados. Tinha uma discussão muito acirrada, uma discussão muito enriquecedora mesmo e a gente notava, assim, uma seriedade por parte das pessoas que faziam parte do DCE, do DA. Não era aquela coisa de escada ou de ganhar notoriedade através do movimento. Eram pessoas que estavam ali realmente preocupadas com o futuro da própria Universidade. As bandeiras de luta eram a melhoria do quadro docente da universidade, ampliação desse quadro... Porque, por exemplo, o Departamento de Filosofia tinha um quadro de professores fantástico, mas era um quadro pequeno, para atender uma demanda grande; esse Departamento praticamente atende à Universidade inteira (todos os cursos têm Metodologia Científica, Filosofia Geral), então você imagina esse professor muito bem formado, mas ele tinha uma sobrecarga tamanha que muitas vezes isso colaborava negativamente para a qualidade de trabalho dele. Então, a ampliação do quadro docente, a própria estrutura das salas de aula, recursos... Era uma luta muito grande nesse sentido. Sem contar que os próprios DA's se organizavam na questão de encontros, semanas, então nós tivemos uma série de encontros na área de Filosofia, trouxemos pessoas de São Paulo para discutir. Eram, assim, momentos muito enriquecedores porque a gente tinha experiências de outros estados e de como as outras Universidades estavam trabalhando a Filosofia. O Diretório Acadêmico do curso estava sempre à frente desses movimentos, dessas organizações.

Eu fazia parte do Diretório Acadêmico do curso de Filosofia e, assim, eu não observava como eu observo hoje: observo hoje, isso muito tristemente, que as pessoas vêem tudo como um trampolim para a sua promoção pessoal. Hoje em dia, a pessoa está ali, mas ela não está por uma causa, está para ganhar notoriedade e, depois, com essa notoriedade, conseguir alguma coisa futuramente. Eu não sei se sou ingênua demais, mas na época que eu estava na graduação, que eu fazia parte do DA, eu não conseguia visualizar isso nas pessoas que estavam trabalhando ali, eu sentia o empenho delas em melhorar a qualidade do ensino, melhorar a Universidade, de melhorar a formação dos profissionais de nível superior. Hoje em dia, eu me ressinto muito disso. Outro dia, eu estava em sala de aula (eu ministro aula de História da Filosofia), eu dizia isso para os meus alunos da licenciatura aqui do CEFET-MA, talvez, é até um paradoxo, o nosso movimento estudantil, ele foi muito mais atuante numa época em que houve muita repressão, ou então quando ele estava saindo de um processo de repressão, ou seja, quando a coisa era proibida ou era dificultada e, hoje que a gente tem uma abertura política, nós não vemos isso, parece que ficou tudo apático. A gente gosta mesmo de ir é contra a maré, a gente gosta do que é proibido mesmo, o que é permitido a gente não faz com o mesmo empenho que deveria fazer.

Como eu te disse, eu tenho duas graduações, então eu vivenciei duas realidades. Uma é a Cristina que saiu do ensino médio, que fez vestibular e passou para a UFMA e foi fazer Licenciatura em Filosofia. Essa Cristina era um pouco imatura, não visualizava as coisas com a clareza. O curso de Filosofia me ajudou demais nessa abertura de horizontes mesmo, de encarar a realidade por uma outra faceta, por um outro prisma que eu ainda não tinha conseguido perceber. Aí, eu fui fazer a Especialização, o Mestrado e voltei para fazer outra graduação, em Direito. Quando isso aconteceu, eu já era logicamente outra Cristina porque eu já tinha acumulado uma série de experiências e, inclusive, a própria visão de Filosofia me ajudou na Especialização, no Mestrado e, foi assim, fundamental para eu entender um pouquinho mais essa segunda graduação que eu fiz. Se eu não tivesse feito a

Filosofia, eu ia sair do curso de Direito com aquela visão positivista, legalista, coisa da lei pela lei. Inclusive, eu fiz minha monografia do curso de Direito, na área de Filosofia jurídica. Eu peguei a Filosofia e trouxe para o Direito, porque eu achei interessante fazer a reflexão de uma lei: fazer a reflexão do que era efetivamente a lei, do que dizia a lei, do que era a lei na sua prática. Então, essa visão só me veio em virtude do curso de Filosofia. Se eu tivesse que comparar o meu curso de Filosofia com o meu curso de Direito, porque esse eu fiz em universidade particular e, a despeito do que se pode ser dito com relação às universidades particulares, se você comparar a qualidade, vamos dizer assim, estrutural e a qualidade de recursos da universidade particular com a universidade pública, a da universidade particular é muito melhor, os professores têm muito mais recursos. Eu nunca assisti a uma aula na UFMA, sequer com um retroprojeto, por incrível que pareça. Meus professores quando muito, levavam álbum seriado⁴⁷³. Na universidade particular não: era retroprojeto, *data-show*, era vídeo... Se eu tiver que comparar onde foi que eu aprendi mais, com certeza foi lá naquela onde não se tinha sequer um retroprojeto, porque na universidade particular a coisa ficou mais assim: jogava conteúdo, sem se preocupar com a formação desse aluno, enquanto lá no curso de Filosofia, eu percebi isso, essa preocupação com o humano, coisa que eu não percebi na minha segunda graduação, que foi no CEUMA.

Especificamente em relação à legislação do ensino, nós tivemos poucas disciplinas (apesar de ser uma coisa altamente importante você saber das leis que regem o ensino no país), a nossa grade do curso de Filosofia, salvo engano, contemplava duas disciplinas que falavam sobre isso, inclusive, quem nos deu aula sobre esse assunto, foi a professora Hortência (não lembro o nome completo dela) do Departamento de Educação

da UFMA e, ela sempre fazia esse *link* entre o que a lei de diretrizes da época estabelecia e o que efetivamente acontecia, ela sempre dava um jeito de fazer essa análise crítica (ela até hoje atua, é uma professora muito crítica). A gente não saiu para o Estágio com aquela visão ingênua de que nós íamos encontrar só flores em nosso caminho, porque a gente já tinha tido essa análise crítica que ela tinha passado para a gente. Lógico a gente sente o choque, a gente sente o baque, vai trabalhar com uma turma que não gosta de Filosofia, que acha que Filosofia é coisa de maluco, que Filosofia não tem importância nenhuma e você de algum modo vai tentar mudar a mentalidade desses adolescentes (eu estagiei no Liceu Maranhense, no ensino médio). É muito interessante você perceber a distância entre a lei (a lei morta, no papel) e o que efetivamente está se praticando daquela lei. É lógico que nem todo mundo tem essa preocupação de fazer essa relação entre a letra da lei e a efetividade dela, mas é muito interessante que se faça. Eu acho que as leis só irão efetivamente ser cumpridas se você fizer essa análise crítica, porque a lei em si é a coisa mais linda do mundo. Você lê a lei é uma coisa fantástica, mas e aí? A lei em si, a letra da lei não muda a realidade, por mais bonito que seja um texto de lei, esse texto precisa ser colocado na prática de cada cidadão e, esse cidadão precisa exigir que esse texto de lei seja praticado. Como nós temos uma sociedade muito mal informada, uma sociedade pouco ciente de seus direitos, então a gente ainda vai ter muito texto de lei só no papel.

Quando eu iniciei no magistério? Na realidade, quando eu estava fazendo o sexto período, porque agora tem toda uma legislação que impede, mas antes (na época que eu fiz a primeira graduação, em 1984), você assim que começava o sexto período já poderia ir para a sala de aula. E como eu te falei, a questão pedagógica ficou muito mais lá para o fim do curso, então a gente tinha aquele receio: como vai ser quando chegar à sala aula? E aí, assim que eu fiz o sexto período, eu fui logo para a sala de aula. Eu dei aulas à noite em escolas particulares, no segundo grau (hoje pela nova LDB, o ensino médio), dava aula para magistério (o antigo normal). Vai indicar que eu sou uma pessoa da antiga mesmo, pois

⁴⁷³ Recurso visual formado por uma coleção de páginas organizadas em sequência, adequado para expor conteúdos em aulas, palestras ou reuniões que sejam destinadas a um pequeno grupo ou local, pois a visualização das informações nele contidas ficaria comprometida em um ambiente maior e para um público muito numeroso. Ele pode conter qualquer material útil na exposição de um tema: gráficos, cartazes, textos e outros.

todas as escolas que eu vou citar aqui, em que eu dei aulas, não existem mais na cidade (risos): Colégio Conceição de Maria e Colégio Ateneu (eram escolas de renome na cidade de São Luís). Aí, eu gostei da experiência, apesar de ser noturno (os meus alunos chegavam cansados porque vinham do trabalho para a escola, eu saía da universidade para a escola, quer dizer, a professora cansada, os alunos cansados), mas era uma coisa que era gratificante, eu aprendi muita coisa... Isso foi no ano de 1986.

Olha, assim ao certo eu não lembro qual era essa legislação que autorizava o aluno no sexto período do curso de graduação ministrar aulas. Na época, a gente ficou na dúvida se podia ou não, porque várias pessoas da minha turma fizeram a mesma coisa: começaram também a dar aulas no sexto período. Nós fomos ao Departamento de Filosofia e eles nos certificaram que poderia ser feito. Inclusive, nos deram a declaração de que nós tínhamos cursado sexto período (para que a gente pudesse estar compatível com a exigência legal) para entregar na instituição na qual nós tínhamos começado a trabalhar. Agora dizer especificamente se era uma lei, se era uma resolução da própria Universidade, eu não sei ao certo.

Eu nunca desenvolvi outras atividades profissionais, eu sempre fui professora. Eu já assumi chefia de departamento, coordenação de curso, atualmente eu estou na Assistência de uma diretoria, mas eu sempre digo: *eu estou*, na realidade, professora: *eu sou*. Eu estou num cargo, mas eu não consigo me ver fora de sala de aula, tanto que nesse período que passou foi terrível, porque eu tinha quatro turmas e eu tinha também o cargo. Aí, foi feita a proposta: sair da turma e ficar só com o cargo, eu disse: *não. Então, eu saio do cargo e fico com as turmas*. Eu não gosto de ficar sem esse contato com os alunos, não que eu seja uma pessoa muito altruísta, eu acho até que eu sou uma pessoa muito egoísta nesse ponto, sabes por quê? Eu só estudo, só me atualizo quando eu tenho que estar em sala de aula, então estar em sala de aula (eu sempre digo isso para meus alunos) faz muito mais bem para mim do que para eles porque eu tenho que estar o tempo todo lendo, estudando, então eu acabo me beneficiando e, se eu ficar só na parte

burocrática, administrativa, eu me distancio disto e aí, eu não me sinto bem só com essa parte burocrática, então efetivamente, eu sou professora. O que eu tento fazer é: cada dia ser uma professora melhor do que eu fui ontem. Só isso!. Mas eu busco essa formação, na minha profissão mesmo, no que eu gosto de fazer. Eu fiz o curso de bacharelado em Direito, mas eu não me vejo advogando, se alguém chegar com um problema dou a orientação tranquilamente, mas é aquilo: a orientação é uma coisa muito mais docente do que da área da advocacia. Então, eu me sinto melhor assim.

Você me pergunta por que eu quis ser professora. Na realidade eu não queria ser professora, eu queria ser médica. Eu estudei para ser médica, eu fiz o cursinho para ser médica (fiz o cursinho do professor José Maria do Amaral, ele já é falecido. Um curso renomado em São Luís), mas uma semana antes de me inscrever no vestibular, eu tenho um primo que é formado em Filosofia e aí, ele foi almoçar lá em casa. Nesse almoço, ele começou a falar do curso de Filosofia e aí, eu me encantei e resolvi fazer Filosofia. Fiquei encantada pela conversa, fiquei curiosa com o curso por conta da forma como ele me apresentou o curso e, também, talvez eu tenha ficado com um pouquinho de receio, eu dizia assim: eu vou fazer vestibular para Medicina e não vou passar, que vergonha! Vou fazer para Filosofia. Acabou que Filosofia também era muito concorrido, mas eu passei. Foi uma surpresa para a família inteira quando eu cheguei com a inscrição feita para Filosofia. Eu devo isso ao meu primo. Hoje acho que eu seria uma péssima médica. Então, eu nunca pensei em ser professora. Eu me descobri professora ao longo do curso de Filosofia. Quando eu comecei a trabalhar essa metodologia que eu te falo, com a professora Nadir (de explicar o texto, de explicar o pensador, de ler o pensador e explicar para a turma), eu percebi o quanto eu gostava de estar explicando as coisas para as pessoas, de estar dizendo como eram as coisas, não que eu fosse dona da verdade, mas eu gostava de dizer o que eu tinha aprendido para os outros... Aí, eu percebi que eu gostava de ser professora nesse momento, eu me descobri como professora desse jeito... Eu me descobri sendo professora,

eu não optei por ser professora, eu fui conquistada pelo magistério, ele que optou por mim. Não sei ao certo, mas a questão é que hoje, eu sou professora e se tivesse que voltar não faria vestibular para Medicina, faria de novo para Filosofia.

Se essa graduação me deu suporte suficiente para desenvolver minha atividade profissional? Vamos fazer de novo uma comparação entre as duas graduações. Quando eu fui para o Liceu Maranhense (dar aula de Filosofia da Educação, no meu estágio), eu fui já com uma carga de experiência porque eu já estava em sala de aula, então aquilo não era uma novidade para mim, eu tinha uma fundamentação teórica (coisa que eu tinha conseguido ao longo da graduação). Quando eu fui estagiar no curso de Direito, minha dificuldade foi muito maior, porque eu cheguei lá e o promotor me disse: “faz essa denúncia”. Eu nunca tinha feito uma denúncia no meu curso, nunca tinha visto uma denúncia no meu curso e aí eu fui pesquisar, fui entender, porque uma coisa é você ter a lei ali bonitinha, outra coisa é a operacionalização no Direito. Então, eu senti muito mais dificuldade na minha segunda graduação na hora de operacionalizar o Direito do que na hora de estar em sala de aula transmitindo e contribuindo com informações com o outro.

No ensino superior? Ah, eu iniciei em 1989, no Centro Teológico do Maranhão-CETEMA⁴⁷⁴. Seria, guardadas as devidas proporções, a Universidade Católica daqui, mas ele não está no patamar de Universidade Católica porque, na realidade, ele é restrito à formação dos padres e freiras e, eu fui dar aula de Ética para eles. Fui chamada por intermédio de uma professora lá do Departamento de Filosofia. Ainda tinha isso: os professores da graduação de Filosofia, eles não perdiam a gente de vista, então um belo dia estava em casa e a professora Elza me liga e disse: “Cristina, tem uma vaga de Ética, na turma tal, vai lá e faz o concurso se precisar de mim, vem eu te ajudo...”. Então, eu fui tentar, até porque a minha monografia de conclusão de curso de Filosofia, eu fiz no pensamento de Maquiavel (que foi um pensador que me chamava muito atenção) e, uma coisa que eu

me lembro do *Príncipe*, de Maquiavel, é que ele ensina que a gente não deve perder as oportunidades, então na hora que ela me ligou dizendo que tinha uma vaga de Ética, eu não trabalhava essa disciplina (tinha tido essa disciplina no curso de Filosofia), mas aí, eu me lembrei do Maquiavel: porque eu vou perder essa oportunidade? Aí, eu estudei Ética, me preparei e fiquei ministrando as aulas de Ética. Durante uns três anos eu fiquei dando aula para eles (no magistério superior). Depois, eu fui dar aula no CEUMA (dava aula de Filosofia Geral para os cursos de Pedagogia e de Letras) e, em 1994, eu fiz o concurso para o CEFET-MA. Isso sem contar que, nesse ínterim, eu já tinha tentado outros concursos, passava, mas não era chamada. É aquela história, sempre é uma quantidade mínima de vagas, pode estar precisando de dez professores, mas só abre para uma vaga... Eu fiz concurso para a UFMA, fiz três concursos para a UFMA. Eu digo que as coisas acontecem na minha vida de modo bem gradual, acho que é para eu não sentir o impacto da mudança. No primeiro concurso eu fiquei em quarto lugar, mas era só uma vaga, não fui chamada. Depois, fiquei em terceiro lugar, também era só uma vaga, não fui chamada. No outro, eu fiquei em segundo. Aí, eu vim fazer o concurso do CEFET-MA e fiquei em primeiro lugar, então formou uma escadinha para chegar aonde cheguei realmente (risos). Ah! O ensino médio eu deixei e fiquei atuando apenas no ensino superior. Foi quando eu fiquei com a Ética no CETEMA e com a Filosofia no CEUMA.

Para entrar no CETEMA eu fiz uma seleção. Na realidade, tanto o CETEMA como o CEUMA são instituições particulares, então não vão estar regidas pelas normas dos concursos das instituições públicas, mas eles têm uma comissão, fazem uma entrevista, uma seleção, para saber o nível do profissional que eles vão ter para estar na sala de aula deles. No caso das instituições públicas, o ingresso era só por concurso. Então, em 1994, eu fiz o concurso para trabalhar no CEFET-MA no ensino superior. Nós éramos Escola Técnica e fomos transformados CEFET-MA e aí, tinha o curso superior para ser oferecido, mas nós tínhamos um quadro docente específico do ensino técnico e do ensino médio, então teve que ser feito um concurso para abertura de um

⁴⁷⁴ Atualmente Instituto de Estudos Superiores do Maranhão- IESMA

quadro docente do ensino superior (salvo engano, foi o segundo concurso que teve para a constituição desse quadro). Então, foi assim, eu fiz o concurso e passei.

Quando eu comecei não dava aulas no curso de licenciatura em Matemática (porque depois é que vieram os cursos de licenciatura em disciplinas específicas). Nossos primeiros cursos de licenciatura eram em Eletricidade, Construção Civil e Mecânica. Até por conta da herança (nós éramos Escola Técnica e fomos transformados em Centro Tecnológico) houve essa tendência, acredito, de fazer um curso superior dentro da linha do técnico, daí porque Eletricidade, Construção Civil e Mecânica. Foram as primeiras licenciaturas abertas aqui no CEFET-MA, e eu vim ser professora de Filosofia da Educação para esses cursos de licenciatura dessas áreas: Mecânica, Eletricidade e Construção Civil. Nessas primeiras graduações o que se observou? Que nós tínhamos apenas o CEFET-MA e o antigo “Unidade Integrada Bacelar Portela”⁴⁷⁵ que eram centros de formação técnica (hoje, nós temos uma série de centros de formação profissional, mas antes, nós só tínhamos esses dois centros de formação profissional), que essas três licenciaturas que nós tínhamos, elas estavam enchendo o mercado de trabalho de pessoas que estavam saindo com formação para atuar nos cursos de Mecânica, Construção Civil e Eletricidade e nós não tínhamos mercado de trabalho para atender essa demanda. E nós agora tínhamos um Centro, ou seja, nós tínhamos sido transformados de Escola Técnica para Centro Federal. Por quê? Porque nós tínhamos que ter curso superior que justificasse isso. Aí, foi formada uma comissão para se repensar as diretrizes, os rumos que deveriam ser dados ao ensino superior da instituição CEFET-MA. E aí, resolveu-se o seguinte: vamos extinguir os cursos de licenciatura em Construção Civil, Mecânica e Eletricidade, formar os que já estão aqui (cumprir nossa obrigação com os que já

ingressaram nesses cursos), mas vamos abrir as licenciaturas para outras áreas. E aí, surgiu a Licenciatura em Matemática, a Licenciatura em Física, a Licenciatura em Química, a Licenciatura em Informática e a Licenciatura em Biologia.

Especificamente em relação à Licenciatura em Matemática. Foi feita uma comissão da qual fizeram parte eu, a professora Eliane Maria Pinto Pedrosa, a professora Rejeana Sousa e a professora Marise Carvalho, onde nós elaboramos o projeto das licenciaturas, inclusive, da Licenciatura em Matemática. Nós pensamos numa coisa diferenciada para a licenciatura daqui. Nós víamos que existiu a Escola Técnica, e assim, na coletividade ludovicense, maranhense, ter um filho estudando na Escola Técnica era uma coisa fantástica. Aí, transformou a Escola Técnica. Meu Deus do céu o alvoroço era maior ainda: saber que, agora, eu podia fazer o ensino médio e depois fazer o vestibular e, continuar nessa mesma instituição e fazer minha formação superior, foi assim uma coisa que deslumbrou nossos alunos. O certo é que eles ficaram tão deslumbrados com a possibilidade de permanecer na instituição e dar continuidade aos estudos... A experiência quase sempre não é muito boa porque, a despeito do que se pensa, as pessoas não vêm fazer um curso de licenciatura sabendo que no final elas vão ser professores. Elas não param para analisar: o que é o curso de licenciatura? Para que serve o curso de licenciatura? Isso foi uma coisa que eu diagnostiquei, até inclusive, quando eu fiz o meu mestrado (eu fiz o meu mestrado com relação à qualidade ensino das licenciaturas do CEFET-MA). Aí, eu observei que os nossos alunos vinham para a licenciatura e no final eles não sabiam que iam ser professores de Matemática, Física, Biologia... Eles queriam uma formação de bacharelado. Então, nós fizemos o primeiro projeto, percebemos esse estrangulamento: as pessoas não estavam visualizando porque estavam fazendo o curso. E aí a gente repensou esse projeto, que foi encaminhado para o MEC. Esse projeto foi aprovado com louvor, porque a gente tentou permear o curso com as práticas educacionais, para que nele não fosse evidenciado esse distanciamento de colocar as disciplinas pedagógicas só lá no final. Não.

⁴⁷⁵ Escola estadual que atualmente não atua mais na área profissionalizante, foi transformada em instituição de ensino médio regular. No final da década de 90, o Governo do Estado extinguiu a oferta de cursos de formação profissional, ficando assim, toda a demanda do Estado a ser atendida pelas instituições da rede federal: o CEFET-MA e a Escola Agrotécnica Federal do Maranhão.

Agora, ele (o aluno) teria as disciplinas pedagógicas permeando toda a licenciatura até para que ele não perca o foco: “olha, eu estou aqui, não é para ser bacharel em Física ou em Química, ou em Matemática... Eu estou aqui para assimilar as informações do curso de Matemática e, depois, disseminá-las em sala de aula, ou seja, eu estou sendo formado para ser professor”. Isso para que o aluno soubesse, desde o início, na hora que chegasse, para que serve a licenciatura. Aí, é aquela história: um dia eu apresentando trabalho, eu verifiquei que aquilo ali era o eu queria fazer pro resto da vida, podia ser que aquele aluno, naquela prática que estava ali permeando o curso inteiro e não só num momento chave (aquela coisa distanciada só no final), que ele se descobrisse professor, observasse o barato de ser professor da disciplina ao longo do curso. Então, o projeto foi pensado desse jeito, exatamente para a gente conquistar o nosso aluno. A gente percebia, assim, que quando o aluno notava que era pra ser professor, ele desistia do curso, era uma coisa que chateava muito a gente. Mas a evasão ainda é um quadro muito preocupante, nós inclusive constituímos agora uma comissão para fazer um levantamento desse quadro de evasão, porque antes nós tínhamos só alunos que evadiam, ou seja, nós tínhamos o vestibular, quarenta passavam, vinte iam embora e vinte ficavam. Agora, a coisa está um pouquinho mais preocupante porque nós abrimos quarenta vagas para o vestibular, fazem as inscrições um percentual que não fecha os quarenta. Por exemplo, na minha turma passada, eu tinha dezesseis alunos das quarenta vagas abertas, só dezesseis passaram. Então, nós vamos ter que redimensionar esse curso, nós vamos ter que trabalhar de uma forma a chamar atenção dessa coletividade, não está mais havendo atrativo no curso de Matemática.

O início do projeto, o esqueleto do projeto, a parte central da coisa foi pensada por essa comissão, mas existiam especificidades de que não tínhamos conhecimento de causa para analisar, então nós chamamos professores do Departamento de Química, de Matemática, de Física e Biologia, para que eles fizessem exatamente esta parte específica (me parece que dois professores de cada Departamento), para que eles pudessem fazer essa análise. Até

mesmo da grade, porque nós não tínhamos conhecimento da grade curricular desses cursos. Salvo engano, na parte de Matemática foi o professor Alexandre⁴⁷⁶ que participou, seria interessante você conversar com ele.

O curso de Licenciatura em Matemática teve dois projetos. No primeiro projeto era um curso normal, comum, com estágio no final, aquela coisa toda. Depois a gente repensou esse projeto e foi permeando as práticas educacionais ao longo do curso. A implantação do curso de Matemática foi com o primeiro projeto, mas acho que a gente tem que abrir um parêntesis aí nessa questão, porque uma coisa é o curso que o CEFET-MA sede oferece (que hoje é Instituto), outra coisa é o curso que veio em virtude da imposição da lei. Aquilo que eu te falei: as minhas professoras primárias tinham o Quarto Adicional por quê? Porque não se exigia delas uma outra formação, elas tinham o Quarto Adicional⁴⁷⁷. E, se a gente for parar para analisar e fazer uma coisa bem crítica, talvez elas tivessem mais bagagem, mais suporte, mais comprometimento do que uma pessoa que hoje sai com um curso superior só por imposição de lei. O que aconteceu? Nós tivemos, a partir da Nova LDB, a lei nº 9.394/96, a exigência de que as pessoas que estavam em sala de aula tinham que ter a formação de nível superior. Acreditava-se que, com isso, nós estaríamos contribuindo com a

⁴⁷⁶ Alexandre Pereira Sousa

⁴⁷⁷ O Art. 30º da Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, determina como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; e em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. Os professores com habilitação específica de 2º grau só poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. Os professores com habilitação específica de grau superior obtida em curso de curta duração poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo (BRASIL, 1971)

melhoria da qualidade de ensino. Aí, vem o Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 1988⁴⁷⁸ que diz que em dez anos tem que se cumprir isso. Então o que foi feito? As instituições públicas que ofereciam cursos de licenciatura foram chamadas a contribuir com essa exigência legal. O CEFET-MA é uma dessas instituições. A UEMA também e, salvo engano, a UFMA também tem um programa desses. Então, tendo sido chamado o CEFET-MA, na sua responsabilidade de agora para contribuir com essa exigência legal, a mesma comissão que tinha trabalhado no projeto dos cursos de licenciatura para a sede foi chamada pela direção, para fazer um projeto para atender a esse contingente que estava precisando dessa formação de nível superior dentro da lei. Essa comissão elaborou um projeto de interiorização dos cursos de licenciatura em Matemática, em Biologia, em Química e em Física. Informática não entrou nessa história. O projeto de interiorização elaborado era para atender oito municípios, somente oito.

A gente teve uma preocupação muito grande na época de elaborar o projeto, pelo seguinte: a gente dizia assim: “meu Deus do céu, agora esse curso vai ser dado meio que a distância, vai ser sequenciado, é no período de férias que eles vão ter aulas...”. Você imagina o desespero, você passa o período inteirinho conversando com teus alunos e tem aluno que não sabe nem teu nome, que é totalmente disperso, e aí, a gente dizia: “como é que vai ficar a dispersão desse aluno se você só vai se encontrar com ele no período de férias: julho e janeiro, e ele, nesse período, vai ter todas as aulas e a carga horária de um semestre inteiro?”. Então, a gente para não fazer de conta que estava ensinando e eles fazerem de conta que estavam aprendendo, nós idealizamos um projeto para oito municípios, integrando a parte pedagógica da instituição, de modo que essas pedagogas, nesses oito municípios, pudessem fazer o acompanhamento da forma que esse curso

estava sendo operacionalizado, para que a gente não perdesse de vista a qualidade dessa formação. Esse é o projeto original da interiorização: para oito municípios, com essa formação, com essa preocupação de acompanhamento acadêmico. Inclusive, todas as vezes que os professores eram mandados para os interiores, eram feitas reuniões pedagógicas, era elaborado o projeto da disciplina, era operacionalizada a forma como a disciplina ia ser trabalhada, os textos eram selecionados. Para você ver, a gente realmente teve uma preocupação muito grande com a qualidade e não fazer de conta que a gente estava indo para o interior ensinar e fazer curso superior. Então, começou com esses oito municípios e com curso regular na sede. Na sede o curso era regular, semestral, enquanto que nos municípios acontecia no período de férias, em módulos, e com essa preocupação. Quando a gente chamava os professores para essas reuniões, era como se a gente dissesse: “vamos fazer um trabalho conjunto, harmônico, um trabalho com todo mundo quase que com a mesma fala, porque é a mesma instituição e, a gente vai ter um profissional formado pela instituição e que tem que ter o perfil do curso que a gente está imaginando”.

Eu não lembro assim exatamente em que ano isso aconteceu, não sei te dizer, mas não faz muito tempo, a memória é que está curta mesmo. Então, nós fizemos o projeto de interiorização. O certo é que, como era um curso que ia ser oferecido seriado, só em períodos de férias, então ele teria que ter uma estrutura diferenciada do curso regular, ele teria que ter especificidades que não existiam no curso regular. Foi por isso que foi formada essa comissão, para que a gente elaborasse esse projeto. E, a gente pensou: “já que é um curso com essas especificidades, com essa característica, nós vamos pensar de modo que seja feito um constante acompanhamento pedagógico para que a gente não perca de vista o foco: a qualidade desse profissional que está saindo desse curso”. Por isso, em princípio, nós trabalhamos um projeto que idealizou oito municípios. Com oito municípios, o próprio quadro de docentes da instituição poderia atender à demanda, porque era seriado, daria para trabalhar tranquilamente, e o quadro de

⁴⁷⁸ Nesse momento a colaboradora confunde-se. A instituição do prazo de dez anos (Década da Educação) não está no Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 e sim, no da Lei a lei nº 9.394/96 (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no seu Art. 87º.

pedagogos também (porque nós temos as pedagogas lotadas nos Departamento) poderia fazer esse acompanhamento. Então, pensar em oito municípios não foi aleatório, a gente imaginou, primeiro, quantos municípios nós vamos poder atender com qualidade? Oito. Então, vamos ficar com oito municípios. Aí, em virtude da própria legislação, da própria condição legal, o que houve foi, assim, uma procura exacerbada por cursos superiores e, nós nos despertamos um dia que o convênio que tinha sido pensado para oito municípios já tinha mais de trinta municípios que estavam sendo conveniados com a instituição. E aí, lógico, a qualidade desse curso é prá lá de duvidosa porque se com oito municípios o quadro docente que nós tínhamos daria para atender, com trinta, quarenta, não tem quadro docente que atenda. Então, nós tínhamos que chamar pessoas da comunidade. Nós não tínhamos mais como fazer as reuniões pedagógicas que antecipavam cada módulo. Não tinha como fazer isso, a pessoa da comunidade já vinha pronta para viajar, ela não tinha muito conhecimento do programa das disciplinas, do projeto do curso, nada disso. E aí, ficou inviável. Eu costumo dizer que eu não me reconheço mais no filho que botei no mundo. Eu brinco muito com isso, mas brinco com muita preocupação. Eu costumo conversar muito com a professora Eliane (que também fazia parte dessa comissão), eu dizia: Eliane, tu já imaginaste a loucura que isto foi e a loucura em que isso se transformou? Uma coisa que poderia ter sido tão bonita, tão rica, tão bem trabalhada, acabou ficando uma coisa em que se perdeu completamente a noção da situação... E, outro dia mesmo eu conversava com meus alunos na sala de aula e eu dizia que a lei, que talvez o legislador quando fez a exigência, ele não fez isso de má vontade, mas hoje em dia nós temos pessoas analfabetas com diploma de nível superior por conta da exigência legal, porque a coisa foi feita a “toque de caixa”, sem critérios, sem planejamento, sem acompanhamento que é mais sério. Então, realmente, hoje em dia, nós temos várias pessoas aí, formadas nos interiores, com um diploma do CEFET-MA em mãos, mas a gente fica questionando mesmo se isso realmente vai fazer a diferença lá na sala de aula deles, se agora eles, com essa formação de nível

superior, se eles realmente serão professores que irão modificar a postura, a metodologia... Eu te garanto que não sei te dizer se isso vai repercutir na qualidade do ensino, talvez até repercuta para pior, porque ele vai se sentir com muito mais autoridade na medida em que ele é professor de nível superior. Quem é que vai querer questionar um professor de nível superior, ainda mais no interior, onde a comunidade é mais desinformada? Então, o curso deixou a desejar. Eu digo, assim, que, hoje em dia, nós temos uma parcela de pessoas analfabetas, ou semi-analfabetas, ou analfabetas funcionais com curso superior, e isso é muito preocupante...

Eu falo isso em relação ao programa de expansão⁴⁷⁹. O CEFET-MA não tinha estrutura para o funcionamento do curso no programa de expansão. Não tinha, de jeito algum. Eu acredito que a exigência legal fez com que os chefes dos executivos municipais corresse em busca de alternativas e buscassem as instituições que poderiam arcar com essa responsabilidade. Cabia ao gestor da instituição, na época, ter tido discernimento, bom senso, enfim, ter visto o limite de até onde ele poderia ter ido sem comprometer a qualidade desse curso. Na realidade, eu acho que é uma responsabilidade solidária (usando os termos jurídicos) porque existe uma exigência da lei, existe uma disponibilidade de uma instituição de ensino para ofertar esses cursos de acordo com o que está na lei e existe uma preocupação do chefe do executivo municipal de que seus docentes, também, sejam qualificados de acordo com o que está na lei.

Como eu te falei, o curso no projeto de interiorização acontecia duas vezes no ano, durante o período das férias escolares: nos meses de julho e janeiro. Nesse período, as aulas dadas eram corridas, intensivas. Os professores se deslocavam para os interiores e lá eles davam aulas intensivamente, por exemplo, uma carga horária de sessenta horas, era dada em uma semana. Mas nós tínhamos problemas gritantes, tipo falta de energia nos municípios, falta de estrutura, não tinha, às vezes, salas de aula, biblioteca nem pensar.

⁴⁷⁹ O programa de expansão do CEFET-MA se materializou a partir de convênios feitos entre essa instituição e as Prefeituras dos municípios do Estado.

Então, além de ser atropelado, não tinha estrutura para que aquilo funcionasse realmente a contento.

Na sede, os professores que atuavam no curso da sede eram todos concursados, até pela exigência da Constituição⁴⁸⁰: tem que ter concurso de provas e títulos. Agora, os que atuaram na interiorização, esses sim, eram contratados (os contratos foram feitos pela Caixa Escolar, agora Fundação). Como essas pessoas eram chamadas? A gente tinha que confiar no que as pessoas diziam: “eu conheço fulano e ele é um excelente profissional”. Ele trazia o currículo, a gente apreciava o currículo e pronto. Não era feita nenhuma prova porque não tinha como fazer prova, não tinha como fazer seletivo nenhum, era uma coisa corrida mesmo, era praticamente chamar hoje e pegar tua mala e viajar para o interior que se estava precisando de professor lá. E, tem interior (a gente não pode negar a própria condição do estado) que, para chegar lá, você tem que pegar várias conduções porque não tem transporte direto para lá. Então, era uma coisa assim de urgência e não dava para fazer uma triagem muito criteriosa, de jeito algum, senão nós perdíamos os prazos nas salas de aula.

Eu acho que a maior de todas as dificuldades e a principal, encontrada pelo CEFET-MA no projeto de interiorização, foi a questão de não termos docentes suficientes para atender essa demanda. A segunda é que nós perdemos completamente o foco do projeto, inclusive o acompanhamento pedagógico não existiu mais nenhum. Com raras e honrosas exceções, nós tivemos algumas pedagogas que tiveram a oportunidade de ir aos interiores e fazer esse acompanhamento, mas depois você perde completamente a condição de como isso vai ser feito. Nós não tivemos mais esse acompanhamento pedagógico. Outra coisa era a falta de estrutura mesmo. Você chegava aos interiores e tinha que dar aulas em uma coisa

improvisada. Gente, é triste você brincar com a educação nesse país, é muito triste! E aí, você via isso, as pessoas estavam brincando de fazer universidade, de fazer ensino superior, por isso que eu te falo que nós temos hoje uma parcela enorme de pessoas que são analfabetas funcionais ou mesmo analfabetas que estão com curso superior, que estão fazendo atrocidades em sala de aula, por quê? Porque elas agora têm um curso superior, elas se arvoram de ser formadas por um Centro Federal. Quer dizer, é muito complicado.

Ah! A reprovação nesses cursos. Isso é que era interessante, porque apesar da gente notar, inclusive, que elas estavam ali mais por uma imposição... Era tipo assim, eu ia fazer o convênio com o CEFET-MA, mas este só tinha quatro licenciaturas para oferecer: Matemática, Biologia, Física e Química, então o convênio fechava com Licenciatura em Matemática. Vou dar um exemplo: Esperantinópolis (para a gente chegar até lá, você viaja até Pedreiras e lá, você pega um transporte alternativo para Esperantinópolis). Lá nós tínhamos duas turmas: eram sessenta pessoas. Lá nós temos, hoje, sessenta graduados, licenciados em Matemática pelo CEFET-MA. Se você for fazer uma enquête naquelas turmas, tinha gente que não queria fazer Matemática, mas a única oportunidade que surgiu de curso superior naquela situação foi de Matemática, então elas foram fazer Matemática. Então, a minha preocupação está no início, nós formamos pessoas que não se identificaram com o curso, que o fizeram, mas não gostavam do curso. Tiveram uma dificuldade enorme para suplantar todas as dificuldades que o curso apresentava e uma delas foi exatamente a falta de estímulo de estudar Matemática, mas se era o curso que estava sendo oferecido, então tinham de fazer... Então, tem toda essa problemática. Houve reprovações, nós tivemos alunos que ficaram fazendo estudos separados. Como era modulado (era corrido) nós tivemos que fazer um trabalho diferenciado com esses alunos reprovados, até para que eles não tivessem uma perda. Aí, esses sim, se deslocavam para a sede (em São Luís) e os professores faziam esse acompanhamento com eles (era um ou outro). Mas, assim, se você me perguntar sobre a qualidade do curso e o índice de reprovação, eu te digo que no meu entender,

⁴⁸⁰ Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, no art. 37, II, determina que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASILIA, 2007).

o índice de reprovação deveria ser muito maior (pela qualidade que o curso teve, pela qualidade da clientela desse curso). Houve sim, mas não foi no patamar que eu esperava que existisse.

No projeto de interiorização o curso funcionava por meio de convênio. Era um convênio entre CEFET-MA e as prefeituras; e as prefeituras pagavam para o CEFET-MA. O CEFET-MA, na realidade, ganhava com isso para, em tese, melhorar sua infra-estrutura com esses recursos que estavam vindo, porque a gente sabe que viver só dos recursos do Governo Federal é uma coisa complicada... A gente também já estava vivendo o neoliberalismo (uma questão de onerar tanto o Estado) então, em tese, todos esses vários convênios que foram feitos eram para melhorar as condições da própria estrutura da instituição. E os professores que ministravam aulas recebiam pró-labore, até porque tinham que se deslocar, deixavam sua família e suas atividades aqui.

Eu ministrei aula em Esperantinópolis, foi o único interior que eu viajei para dar aula. A experiência foi terrível. Como eu já coloquei, nós tínhamos duas turmas lá: uma turma era do prefeito e todo o seu *staff* e a outra era a turma de pessoas da comunidade. Não. Eu estou sendo pessimista. A turma da comunidade era muito boa de se trabalhar, muito boa mesmo. Eu tive um aluno, o Paulo, que foi um aluno fantástico, tomara Deus que ele tenha prosseguido os estudos porque ele tinha tudo para ser um excelente profissional e uma excelente formação. Tive alunos muito bons nessa turma, mas na turma do prefeito e todo o seu secretariado e esposas dos secretários, você tinha todo um melindre para trabalhar com esses seres humanos porque eles se achavam as autoridades do município e você não podia melindrar essas autoridades. Enfim, a coisa era muito complicada, lógico que eu não me intimidei com a autoridade do prefeito, eu não sei os outros professores. O curso era modular, era só uma semana e o prefeito veio me dizer no primeiro dia de aula, que viria para São Luís resolver problemas do município e só voltava no sábado (e nesse dia eu ia fazer a prova), quer dizer, ele não tinha como acompanhar... Aí, eu virei para ele e disse: “o senhor até lá vai estar reprovado por falta”. Ele

me disse: “olha, eu sou prefeito desta cidade...”. E eu disse: “e eu sou a professora da disciplina. Então, eu não terei como dizer que, se no período que eu estive aqui, e que o senhor foi embora, se, depois, o senhor conseguiu assimilar o conteúdo e as informações que eu estou passando”. Eu só sei dizer que ele desistiu da viagem dele, acabou ficando, mas ele ficou não por preferência, a gente não notava muito empenho por parte dele, ele queria o curso superior. Do mesmo jeito o Secretário de Obras, o Secretário de Administração... Eles queriam era o curso superior e era tudo na área de Matemática. Era aquilo, você formava oitenta pessoas em Licenciatura em Matemática em um município, oitenta pessoas em Licenciatura em Biologia em outro município. Quer dizer, você imagina a loucura que é: você vai fazer uma licenciatura, aí você está ali no curso de Matemática, porque só foi oferecido esse, mas você não gosta de Matemática. Ou então, você vai fazer uma Licenciatura em Biologia, mas você não gosta de Biologia, no entanto só foi oferecido esse. Você tem que fazer esse.

Olha, sem dúvida essa política de expansão através do projeto de interiorização tem seu aspecto positivo, eu seria leviana de dizer que não teve aspectos positivos, porque é uma oportunidade ímpar para as pessoas que estavam nesses locais, nesses interiores e que não tinham acesso ao ensino superior. Essas pessoas eram todas da carreira do magistério. Nós tínhamos professores de Artes, de Inglês... Eram professores que estavam ali pleiteando um curso superior. Então, hoje, nós temos professores de Artes licenciados em Matemática ou professores de Geografia licenciados em Biologia. Não sei como é que eles estão vivendo, mas eles têm a exigência legal. Porque, pela exigência legal, se o professor estiver atuando só nas primeiras séries, no ensino fundamental, basta ter o curso superior, independente da formação. E como a maioria deles era assim, porque no interior é difícil você ter uma escola de ensino médio (quando tem é muito raro), e aí, como a maioria deles atuava no ensino fundamental, ter o curso superior já era o requisito que estava sendo exigido para eles, qualquer que fosse o curso. Mas o que eu quero te dizer é que, no final, o curso não está auxiliando tanto

na prática diária deles porque eles atuam em outras áreas na sala de aula e não na área que eles foram graduados, licenciados.

Tem outra coisa: com a demanda maior do projeto de interiorização, nós na sede começamos a ter problemas que talvez tenham tido reflexos na evasão (na quantidade de pessoas que não se sentem mais estimulados a fazer a Licenciatura em Matemática), porque os professores tinham que se ausentar da sede para atender esses interiores e deixavam a sede desguarnecida. Então, até ano passado nós ainda tivemos esse problema, que eu acredito que este ano não teremos mais porque as últimas turmas colaram grau no último dia quinze. Colaram grau alunos das turmas dos municípios de Caxias, Santa Inês, Porto Rico... Foram cento e cinquenta e nove formandos... Graças a Deus não houve renovação dos convênios. Até onde eu sei, não houve nenhuma renovação.

Na realidade, o curso da sede que tem dois projetos, porque primeiro nós pensamos um, que foi exatamente esse que foi remanejado para a interiorização. Aí, dos erros que nós diagnosticamos na sede e nos interiores, nós repensamos e elaboramos um novo projeto que é esse que eu te falo que agora a educação está permeando todo o curso, mas esse projeto ficou específico para a sede. A gente nem pensou no interior porque ficava inviável expandir para os interiores. Com é que eu vou fazer essa prática continuada, se lá no interior a coisa era modulada? Não dava. Acho que com a reestruturação do projeto ficou melhor, sabes por quê? Porque a prática nós pensamos assim, por exemplo, é Licenciatura em Matemática, então os professores do Departamento de Matemática assumem essa questão da prática educativa especificamente da Matemática, quer dizer, eles estão tendo aula de Filosofia, de Sociologia... e, aliada a isso, a prática educacional específica da área deles, para que eles não fiquem com aquela história de que estão tendo aula de uma porção de coisa que não sabem para quê. Assim eles vão entender o motivo para poder fazer o acompanhamento da aula.

Então, na questão formação de professores de Matemática, o CEFET-MA tem duas realidades: o curso regular da sede e o curso do projeto de expansão. Esse projeto de

expansão, eu acredito que já tenha terminado. A nossa última turma, graças a Deus, colou grau dia quinze de dezembro do ano passado. O curso da sede continua. Acho que saber que a gente não cumpriu com o que estava prevendo (colocar quarenta vagas e só preencher dezesseis) deu uma sacudidela na própria instituição, foi uma forma dela repensar que curso é esse, que não está mais sendo atrativo, que as pessoas não estão mais querendo vir fazer. Então, essa sala de aula que eu tive que só teve dezesseis alunos, é uma turma que, realmente, é muito comprometida. Tivemos agora a nossa I Semana da Matemática por conta desses dezesseis alunos. Acredito que talvez os professores tenham tido muito mais cautela e muito mais dedicação em virtude do quadro que se configurou: agora nós não temos mais uma evasão “pós-ingresso”, nós temos, vamos dizer assim, uma evasão “pré-ingresso”, visto que as pessoas não querem mais fazer o curso de Matemática. Nós tivemos esse mesmo quadro preocupante no curso de Licenciatura em Física, que também não preencheu a quantidade de vagas. Então, é necessário que a gente comece a repensar o que tem que ser feito, o que tem que ser mudado, o que tem que ser redimensionado para que esses cursos sejam realmente atrativos. Talvez o resultado do trabalho dessa comissão que eu te falei (da questão da evasão) venha contribuir para isso, venha nos dar um diagnóstico do problema para daí, a gente buscar uma solução para isso.

Infelizmente essa não é uma realidade apenas das licenciaturas do CEFET-MA. Acho que essa é uma realidade geral. A minha irmã caçula, ela fez Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual e ela brinca dizendo que gostava muito mais da Matemática quando não era formada em Matemática. E da turma dela, parece-me, colaram grau sete pessoas. A colação de grau foi coletiva e a turma dela era a que tinha menos pessoas. Não sei se porque todo mundo ficou com um certo ranço de Matemática (a exemplo do que eu te disse no início), da forma como tiveram contato com a Matemática e aí, não buscam fazer Matemática... Essa falta de procura pelos cursos de licenciatura eu associo a uma questão que é histórica. A gente sabe que o profissional da educação no Brasil é

muito mal remunerado, ele é mal valorizado, é mal prestigiado. Então, quem é que, em sua consciência, quer ser professor? Não tem nada a ver com o fato do CEFET-MA ser um centro tecnológico e sem tradição na formação de professores. A questão é histórica. Para que eu vou fazer um curso se no final, eu não vou ser valorizado ou eu não vou ter a resposta do mercado de trabalho que eu espero ter? Então, eu acabo fazendo outra coisa que acho que vou ser mais feliz e ter mais êxito... Às vezes, você consegue economicamente ter mais êxito, mas o prazer que é ser professor... É preciso que os alunos descubram isso. E, a gente tem que levá-los a fazer essa descoberta ao longo do curso, daí porque a gente pensou as práticas permeando todo o curso: para eles fazerem essa descoberta nesse sentido.

Na realidade, se a gente parar para analisar (eu até trabalhei isso na minha dissertação de mestrado) quando nós fomos transformados de Escola Técnica para CEFET-MA nós não tínhamos estrutura para isso. Nós só sofremos essa transformação porque efetivamente, na época, nosso Presidente da República era nosso “artista” conterrâneo, o José Sarney. E aí ele logicamente não poderia deixar de contemplar o Estado dele com uma *cefetização*, então foi cefetizada a Escola Técnica sem ter a estrutura. Com certeza, se você for fazer uma pesquisa, existiam Escolas Técnicas no Brasil, em outros estados, com maiores e melhores estrutura para serem *cefetizadas*. E, é aquilo, a gente não pode negar: quando eu me transformo sem estrutura é muito mais barato eu ter cursos de licenciatura do que outros cursos que vão exigir de mim estrutura laboratorial, que eu não tenho como suprir de imediato. Então, é aquela questão, você acaba não vendo o que o mercado efetivamente exige ou o que o mercado de trabalho realmente quer, você vai naquilo que é mais viável para ti enquanto instituição fazer, daí os cursos de licenciatura. Agora, recentemente é que nós viemos ter os cursos de Engenharias, mas até então, nós tínhamos basicamente só licenciaturas. Qualquer universidade, não precisa ser o CEFET-MA, qualquer instituição de ensino, quando ela abre as portas, a primeira coisa que ela faz é colocar um curso de formação pedagógica, porque é muito mais barato, não

vai demandar tantos recursos para fazer isso, então acaba sendo por aí. Eu acredito que seja por aí...

Eu acho que a gente tem que aprender de qualquer sorte com os erros, com os acertos, com as angústias, com os desesperos, mas a gente tem que aprender, tem que sair com algum aprendizado. Então, eu ajudei a elaboração desse projeto, pensei nesse projeto, acreditei na qualidade que o curso teria, mas o curso acabou do jeito que acabou, sem que a gente tivesse controle... No final, eu vou te dizer mesmo, eu já comecei a pecar por omissão, quando falava do curso eu já não queria mais nem ouvir, porque eu ficava profundamente irritada de ouvir as loucuras que as pessoas me diziam estar acontecendo com o curso e eu ficava imaginando: *poxa! Eu pensei esse curso, eu elaborei o projeto...* E, depois, a gente vê tudo que você pensou que planejou não estar de acordo com o que está sendo praticado, é uma coisa que angustia. Estou me referindo ao projeto de interiorização. A interiorização é uma fase bem angustiante da minha formação de docente mesmo. Na sede existem coisas que me angustiam também. Por exemplo, existem metodologias de determinados docentes que não são condizentes, tem coisas que me angustiam também, mas eu acredito que são coisas mais fáceis de serem contornadas (até porque a gente está aqui, está perto) do que lá no interior que a gente não tinha como estar lá fisicamente para poder analisar essa questão. Então, como eu te disse, nós ainda temos problemas aqui na sede, sem dúvida nenhuma, a evasão ainda é um problema preocupante, tanto é que agora a Diretoria de Ensino Superior formou uma comissão para que se faça um estudo detalhado dos motivos dessa evasão nos cursos de licenciatura daqui do CEFET-MA. Nessa comissão estou eu, a professora Eliane Pedrosa (de novo) e a professora Natilene Brito. Acho que a gente tem que diagnosticar o que está faltando. A gente já montou um projeto, colocou a prática permeando todo o projeto, mas está faltando alguma coisa que a gente ainda não conseguiu visualizar, para fazer com que esse aluno se sinta atraído pela licenciatura. E aí, eu acho que a falha seja nossa, enquanto docente, enquanto dirigente da instituição, para fazer

esse aluno se encantar pelo curso que ele está fazendo. Como eu disse, que ele possa até fazer outro curso, ninguém vai querer que ele fique só com a licenciatura, que ele não faça outra graduação, mas que ele faça essa outra graduação sabendo que ele pode ter duas graduações, que a licenciatura tem seu valor, que ele pode ser licenciado sem problema nenhum.

Nós temos uma evasão muito grande. Como eu dou aula para todas as licenciaturas, porque a Filosofia da Educação está na grade de todas elas, então eu tenho uma visão bastante privilegiada: eu trabalho com eles no primeiro e no segundo período. Então, eu conheço quem chegou aqui. E aí, eu tenho uma facilidade muito grande para nome de aluno, então quando eu dou falta de algum e pergunto: *cadê fulano?* e, alguém diz: “Ah, passou para a UFMA”. Eu penso: *menos um*. Porque a gente perdeu aquela pessoa que estava ali com a gente e que agora passou para a UFMA. Mas eu noto que agora, por exemplo, no último vestibular, nós tivemos quatorze pessoas que passaram para a Licenciatura em Matemática, ou seja, a nossa turma não foi preenchida. Abriu-se vagas para graduados, mas mesmo assim não preencheu. Nós tínhamos trinta vagas, dessas trinta, menos da metade das vagas foram preenchidas, mas essas quatorze pessoas com que eu trabalhei no primeiro período e trabalhei no segundo período, você precisa ver, eles já revolucionaram, eles já fizeram a primeira semana da Matemática do CEFET-MA, então são quatorze pessoas que realmente estão fazendo a licenciatura porque gostam da licenciatura em Matemática, eles estão querendo a Licenciatura em Matemática do CEFET-MA e, estão percebendo a

responsabilidade que eles têm nessa mudança. E, uma coisa que eu não posso deixar de frisar aqui, houve uma mudança no Departamento, nós tínhamos o Departamento de Ciências Exatas e agora nós temos o Departamento de Matemática e o Departamento de Física e, nós temos diante do Departamento de Matemática o professor Josias Maciel, que é uma pessoa fantástica, inclusive, ele já conversou comigo e disse: “professora, a II Semana de Matemática vem aí e agora não vai mais ser uma coisa só do CEFET-MA, a gente vai tentar fazer uma coisa juntando UFMA e UEMA”. Eu disse: *que ótimo! Estamos aqui para isso*. A gente percebe que isso motiva o alunado: fazer com que o aluno perceba a importância do curso dele. É muito interessante trabalhar assim.

De um modo geral, todas as professoras da área pedagógica, elas acabam sendo, assim, muito procuradas pelos alunos para, inclusive, externar a insatisfação deles com alguma coisa que está acontecendo com o curso. Então alguns alunos procuram a gente para dizer que sentem dificuldades, que o professor não se preocupa muito com a aprendizagem, que não tem uma metodologia tão adequada ou que não se preocupa em renovar a metodologia dele, essas coisas todas... Então, eu acho que ainda há muito a se caminhar e muito que ser mudado, muito que ser repensado em relação essa questão da Educação Matemática, não só em nível do CEFET-MA, mas no geral.

Acho que já falei demais. O que você gostaria de ouvir, eu falei tudo?

Você está satisfeita? Então eu espero ter contribuído com o seu trabalho. E que seu trabalho seja um desses veículos para a gente mudar esse perfil da Licenciatura em Matemática.

“É sempre bom a gente contar um pouco da história que viveu...”



Eliane Maria Pinto Pedrosa

Inicialmente, eu quero ressaltar que minha história, minha escolarização sempre se deu dentro da escola pública. Foi na escola pública que eu construí os meus conhecimentos, todas essas referências que foram fundamentais para minha vida acadêmica. Veja só, na época, nós estávamos passando pela mudança no ensino com a Lei nº 5.692/71⁴⁸¹ e aí, já no primeiro grau (eu não

⁴⁸¹ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu Art. 1º, fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus: “o

Alegre, vaidosa, educada e comprometida, Eliane Maria Pinto Pedrosa é uma maranhense de Santa Quitéria nascida no dia 27 de junho de 1959. É Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, especialista em Alfabetização e Letramento e em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor A. Pineda Zaldivar, de Cuba.

Participou da comissão de elaboração do projeto do curso de Licenciatura em Matemática do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Atualmente é professora do ensino superior do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Monte Castelo, e de uma escola de ensino médio da rede estadual.

A atenção que Eliane nos dispensou foi impressionante. Em todos os momentos demonstrou sempre muito interesse em colaborar, indicar fontes, leituras...

Realizamos a entrevista na sala do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto Federal, *campus* Monte Castelo, no dia 01 de Fevereiro de 2009.

ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Dentre as mudanças introduzidas por essa Lei, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos (para uma faixa etária que vai de 7 aos 14 anos). Com isso houve a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos, eliminando assim, um dos agentes responsáveis pela seletividade: os Exames de Admissão; um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o primário. Essa Lei elimina também, o dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola

cursei o primário, eu já cursei o primeiro grau), eu lembro que já havia aquela preocupação com a nossa inserção nas atividades no campo da indústria. Então veja, as disciplinas, de um modo geral, tanto as disciplinas do núcleo básico como as do ensino profissional, elas sempre canalizaram, elas nos encaminhavam para esse olhar profissionalizante. E tem assim um dado importante: nessa época, tinha sido implantada, aqui no Maranhão, a Televisão Educativa, a TVE. Então, nós tínhamos as aulas pela televisão e tínhamos um professor que nos acompanhava em sala de aula⁴⁸². É importante ressaltar que um aspecto forte desse período foi o nosso envolvimento em pesquisas, em trabalho de grupos... Eu diria que foi um momento muito importante na minha vida escolar, um fato muito importante foi, assim, as diferentes oportunidades que tínhamos de estar trabalhando com debates em sala de aula. Então, isso foi muito bom porque me ajudou a ver a escola além dos muros da sala de aula... Nós nos envolvíamos no movimento estudantil, havia a escolha do presidente da BR (cada instituição da TVE era conhecida como Base de Recepção- BR) e foi assim um momento muito importante em minha vida. Faz tanto tempo... Eu não lembro, mas isso foi na década de 1970.

única de 1º e 2º graus- o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio (ROMANELLI, 1982, p.237-238).

⁴⁸² A tarefa de acompanhamento e orientação dos alunos (telealunos) em sala de aula (telessalas) era de responsabilidade do chamado *Orientador de Aprendizagem* (AO): um monitor polivalente que tinha a função “crucial” de fazer a ligação entre a emissão de TV e os alunos; cabia a ele transformar as informações da TV em prática de ensino. Do AO não era exigido uma qualificação específica em determinada disciplina, no entanto o mesmo deveria ser capaz de dirimir as dúvidas que porventura os alunos apresentassem no momento da realização dos trabalhos em sala de aula. O sistema era estruturado na Central de Produções (onde funcionam as equipes de professores que confeccionavam as aulas para a TV e que produziam os textos de apoio, as apostilas), sua dinamização e implementação real processava-se nas Bases de Recepção-BRs (compostas de salas de aulas que concentravam em média, 45 alunos cada uma, divididos em equipe de seis a oito alunos), nelas o papel do AO era decisivo (BOMENY, op.cit., p. 33- 4).

Ao terminar o ensino de primeiro grau no CEMA⁴⁸³, eu ingressei no ensino de segundo grau⁴⁸⁴, numa escola pública também, onde fiz curso profissionalizante em Secretariado e aí, eu diria que as coisas mudaram um pouco. Veja só, eu saí de uma escola onde nós tínhamos a vivência do trabalho coletivo, onde a relação teoria e prática era evidente através das feiras de ciência (eu me lembro dos trabalhos do campo que fazíamos, do estudo do meio) e ingressei numa escola profissionalizante, no curso de Secretariado, onde uma das disciplinas fundamentais era a disciplina do uso da máquina de datilografia. Você acredita que nem máquina de datilografia tinha? Nós tínhamos as disciplinas básicas numa escola e as disciplinas profissionalizantes teriam que ser em outras. Para as disciplinas profissionalizantes não havia um laboratório, não havia condições estruturais para ser realizada essa formação. Então, eu diria que foi um retrocesso em relação ao primeiro grau, mas mesmo assim, há de se considerar as disciplinas do núcleo básico.

Eu lembro com muita saudade da minha professora de Língua Portuguesa, dos momentos de produção textual que ela valorizava muito. Agora, por incrível que pareça, Matemática e Física foram duas disciplinas assim, que eu não conseguia compreender. Na realidade, eu nunca fui uma boa aluna de Matemática e Física. Eu não sei, mas como no primeiro grau nós trabalhávamos sempre com a resolução de problemas, havia sempre um debate, uma competição entre as equipes: aquelas que resolvessem as situações - problema com mais rapidez eram premiadas. Então, o grupo dava conta de resolver, eu penso que eu já não era uma boa aluna de Matemática nessa época, mas como o meu grupo sempre tinha alguém que me dava conta disso... No ensino de segundo grau, onde eu teria de assumir, sozinha, as tarefas de cada uma das disciplinas, foi que eu me dei conta da falta, da lacuna de conhecimento que eu tinha tanto em Matemática como em Física, que era

⁴⁸³ Centro Educacional do Maranhão formado pelas Bases de Recepção da Televisão Educativa do Maranhão.

⁴⁸⁴ No então Centro de Ensino de 2º Grau “Gonçalves Dias”. Atualmente Centro de Ensino Médio “Gonçalves Dias”

uma disciplina nova para nós no ensino de segundo grau. E, eu lembro que uma coisa importante nessa época, era assim, os companheiros, que eram sempre dispostos. Os bons alunos de Matemática eram os respeitados da sala de aula. Eu lembro que eu era uma excelente aluna, eu escrevia muito bem, meus poemas, minhas redações eram sempre comentadas, mas eu não era a boa aluna da sala, porque os bons alunos da turma eram aqueles que eram feras em Matemática e em Física. E esses bons alunos como sempre foram bons companheiros, eu sempre me ancorava e, graças a Deus, conseguia passar. Eu diria que eu aprendi o básico para ser aprovada.

Então, basicamente, são essas as lembranças que eu tenho da minha escolarização antes da minha graduação. Aí, eu fiz vestibular e fui logo aprovada no primeiro vestibular. Fiz para o curso de Pedagogia que, na realidade, na época, eu nem tinha muito claro o que queria. Eu penso que eu fui pelo caminho mais fácil: eu achava que o curso de Pedagogia seria mais fácil para eu ser aprovada.

Ingressei no ano de 1978 no curso de Pedagogia. Na época, o curso era de quatro anos e você saía com uma só habilitação porque o curso era bem estruturado em habilitações profissionais. Nós fazíamos só o básico e a partir do primeiro ano nós já escolhíamos uma habilitação no curso de Pedagogia que podia ser ou Administração Escolar, ou Orientação Educacional, ou Supervisão Escolar e Magistério. Agora, a habilitação em Supervisão, ela necessariamente trazia, em decorrência, a de Magistério: quem fazia Supervisão iria fazer Magistério. Eu escolhi Orientação Educacional, então com quatro anos eu me habilitei. Só que logo ao final do curso eu resolvi dar continuidade porque achei que era necessário, que seria importante para minha carreira profissional, também ter o curso de Magistério. Então, eu dei continuidade após a habilitação em Orientação, eu fiz mais um ano e meio de habilitação em Magistério, de forma que eu terminei concluindo meu curso em cinco anos.

Olha, se a gente for analisar o contexto que a gente estava vivendo (era um

contexto de grande efervescência política e no contexto social, a ditadura militar), apesar de toda a repressão, a Universidade, por baixo dos panos, era um centro de debates, havia discussões... Até porque na época, nós já estávamos vivendo um momento de abertura política⁴⁸⁵, onde os universitários tiveram, assim, um papel fundamental. Então veja, fora da sala de aula havia todo esse contexto de reflexão, de discussão, o Diretório Acadêmico era muito atuante, mas dentro, o curso em si, o currículo, a gente percebia um descompasso muito grande entre o que a Universidade, através das diferentes instituições, trazia no seu bojo e aquilo que era construído na sala de aula. Eu lembro que na época, nós nunca ouvimos falar sobre Paulo Freire. Nós tivemos várias disciplinas, por exemplo, o curso de Pedagogia tinha primeiro as disciplinas do núcleo básico, as disciplinas pedagógicas, entre elas as Teorias da Educação e, só depois que eu me dei conta como no meu curso a gente nunca discutiu Paulo Freire. Eu lembro que nós discutimos sobre Anísio Teixeira, discutimos sobre muito teóricos que foram importantes, sem dúvida, para Educação, mas discussão crítica, a reflexão, a possibilidade para um repensar a Educação numa perspectiva crítica-reflexiva não se encontrava presente. Por outro lado, havia um grupo de professores que, mesmo sem essa reflexão crítica, valorizava pelo menos a discussão, o trabalho de grupo, a pesquisa... Outros não. Eram

⁴⁸⁵ *Abertura política* era o nome dado à política de liberalização da ditadura militar brasileira. Esse processo teve início no governo do General Ernesto Geisel (1974-1979) e continuou no governo do General João Batista Figueiredo (1979-1985). Durante esse período os militares permitiram a propaganda eleitoral gratuita no rádio e na televisão; o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que era o partido de oposição, ganha as eleições; aumentam os casos de tortura, espancamentos, assassinatos e esquadrões da morte; foram assassinados o jornalista Vladimir Herzog (25 de outubro de 1975) e o metalúrgico Manuel Fiel Filho (17 de janeiro de 1976) no DOI-Codi, órgão do 2º Exército, em São Paulo; foi baixado o Pacote Abril que dentre outras medidas, fechou, temporariamente, o Congresso Nacional; foi sancionada a lei 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concede Anistia aos cassados pelo regime militar e aos membros do governo acusados de tortura; foi aprovada a reforma partidária, que restabelece o pluripartidarismo, com extinção da ARENA e do MDB...

centrados num ensino puramente tradicional, de escrever no quadro, de nós fazermos provas, sem ter a preocupação com a pesquisa, com o estudo, com o trabalho, com a produção textual, com o rendimento... Então, eu diria que a formação em si, no núcleo do curso, considerando os reais objetivos da Pedagogia (que hoje eu tenho muito claros), deixou muito a desejar. Entretanto, a vida acadêmica no espaço externo à sala de aula, com a participação no movimento estudantil, nos debates nas assembleias, no Diretório Acadêmico, foi muito importante. Eu diria, assim, que o ponto alto da minha formação foi a participação externa, ou seja, a participação nos outros espaços da instituição superior, além das atividades de sala de aula.

Eu não sei, mas eu tenho a impressão que os professores naquela época, eles não eram concursados, sabes por que eu estou dizendo isto? Porque eu lembro que tinha uma professora, que aliás me marcou muito porque era uma pessoa muito organizada e trabalhava muito com as técnicas de trabalho de grupo, técnicas de sensibilização, as técnicas de acolhimento (aquela coisa bem psicologizante, mas interessante)... Eu lembro que na época, ela colocou para a gente que tinha sido uma excelente aluna no curso de Pedagogia, foi monitora durante muito tempo e, depois, ela foi convidada para dar aulas. Agora, eu não sei se essa era uma realidade dos outros professores, eu não tenho muita clareza se havia concurso na época, então fica complicado eu falar sobre isso.

Eu me formei em junho de 1982 e, em agosto deste mesmo ano eu já estava trabalhando. Nesse ano eu me formei como pedagoga com habilitação em Orientação Educacional e em Magistério do Ensino Normal. Eu tive a sorte de começar a trabalhar na escola de magistério do Maranhão, era o Instituto de Educação no Maranhão (IEMA). De fato, a minha história profissional começou no IEMA. Na época, eu lembro que o governador João Castelo e a esposa dele, a Gardênia Gonçalves, criaram uma lei chamada “Lei do Cão”, em que eles contratavam as pessoas e aí eu consegui logo um contrato. A “Lei do Cão” era assim: por apadrinhamento, quem conhecia alguma pessoa ligada ao João Castelo pedia e conseguia contrato. Nós não

tínhamos um concurso público. Eu fiz os concursos públicos que tiveram depois, mas o meu primeiro emprego foi favorecido mesmo, por questões políticas. Minha mãe tinha amizade com uma pessoa que conhecia João Castelo e conseguiu um contrato para mim. Então, eu comecei a trabalhar no turno vespertino, na Escola de Magistério, aí, o que aconteceu? Acredito que desde o início me esforcei, procurei ter um bom desempenho, daí a própria diretora da escola perguntou se eu estava interessada em dobrar a carga horária e ter outro contrato, e eu falei que sim. Então, meus dois primeiros empregos se deram a partir daí. Mas é importante ressaltar que essa não era uma realidade restrita a mim, não havia concurso público aqui no nosso estado. Dessa forma, essa era uma realidade comum. Só depois, a partir da Constituição de 1988 que nós fomos ver de forma mais efetiva a regulamentação dos concursos, mas antes nós entrávamos por diferentes vias, entre elas por essa via de apadrinhamento político.

O Instituto de Educação do Maranhão - IEMA é a antiga Escola Normal. Ingressei logo no turno vespertino como Orientadora Educacional, e um ano após, no turno matutino, assumi a disciplina de Estágio Supervisionado, como eu falei há pouco (a diretora me perguntou se eu tinha interesse de dobrar minha carga horária). Assumi essa disciplina e eu diria que foi importantíssimo na minha vida profissional. Aliás, o IEMA e o curso de Magistério desse Instituto foram fundamentais na minha vida, porque a partir de então, eu comecei de fato a amar o curso de Pedagogia, de Magistério, a viver aquilo para o que eu tinha me formado: para vida profissional no campo do magistério.

Porque eu quis ser professora? Eu lhe falei que eu não tinha muito claro o que eu queria fazer, eu era muito nova, eu saí da escola pública e procurei o caminho mais fácil, eu achava que o curso de Pedagogia ia me facilitar passar logo no vestibular. Como o curso em si não tinha grandes atrativos, a não ser alguns professores, como eu já coloquei, na habilitação em Orientação Educacional, era trabalhado muito essa questão do autoconhecimento, da afetividade... E aquilo ali era uma coisa de que eu comecei a gostar. Agora, gostar mesmo do curso de Magistério,

eu gostei quando eu ingressei na Escola Normal como profissional. Eu penso que a forma como a escola estava organizada, como ela desenvolvia o seu trabalho, foi fundamental para que eu me encontrasse na condição de pedagoga e na condição de profissional de ensino. Veja só, eu tinha saído de um curso de Magistério, no curso de Pedagogia, cujo currículo centrava-se no seguinte: o supervisor iria desenvolver o seu trabalho junto aos professores. O administrador era aquele que iria tomar conta da gestão da escola e o Orientador era aquele iria trabalhar junto aos alunos. Essa foi a formação que eu recebi na Universidade. Quando eu cheguei ao Instituto de Educação eu comecei a viver uma outra experiência, por incrível que pareça, já nessa época, lá, a escola já vivenciava o exercício da participação coletiva, ao invés de ficarmos discutindo questões isoladas de alunos: quem era comportado, quem não era comportado... Ou seja, viver aquela prática do *departamento polícia*, que é muito comum na Orientação Educacional, quando eu cheguei lá no curso de Magistério, o grupo de professores já começava a discutir o currículo da instituição: o curso de Magistério, o papel do profissional de ensino no curso Normal... E eu diria que isso foi importante porque estive muito próximo das discussões que nós já fazíamos lá na Universidade, nos movimentos estudantis, que era repensar o curso de Pedagogia, para que o curso de Pedagogia existia, por que aquelas habilitações tão sedimentadas... E o Instituto de Educação ele fortalecia e encaminhava essas discussões, isso para mim foi importantíssimo, tanto é que quando eu fui fazer meu curso de Especialização em Psicologia Educacional na PUC, em Belo Horizonte, um curso onde tinha muitos pedagogos e psicólogos, esse era o perfil da turma, era uma coisa que eu me orgulhava muito e eles se encantavam: como é que no Maranhão, no final do mundo, a Orientação Educacional ao invés de ficar centrada no aluno, já tinha um olhar amplo e centrava a discussão no currículo da escola? Eu diria que era um grande avanço em relação às outras realidades. Isso também foi bastante fortalecido pela organização profissional nossa porque, na época, nós fundamos a Associação dos Orientadores Educacionais e, lá nessa

Associação, nós discutíamos o repensar do papel do pedagogo, da orientação educacional, o papel da escola... E isso foi importantíssimo para o trabalho da Escola. Então, na realidade, começar no curso de Magistério, para mim, foi um grande ganho.

No magistério superior, eu comecei em 1994, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão- CEFET-MA. Quando eu fiz o concurso para o CEFET-MA, nós tínhamos as licenciaturas nas áreas profissionalizantes: Eletricidade, Construção Civil e Mecânica. Agora, só em 1999, eu lembro, que dada a demanda por profissionais na área de ensino de Matemática, o CEFET-MA, iniciou a formação na Licenciatura em Matemática, porque antes nós não tínhamos. Me parece que foi um Decreto aí para atender essa demanda, (a falta, a carência de profissionais). Na verdade nós temos o curso de Licenciatura em Matemática na UFMA, mas me parece que, no final do curso, pouquíssimos profissionais iam pra o mercado. Mesmo com a expansão da Educação Básica, havia uma carência muito grande, e o CEFET-MA, junto com outras instituições, iniciou o curso de Licenciatura em Matemática. Lembro que em 2000, ou depois, ele ampliou para outras disciplinas: Física, Química e Biologia.

Então, vamos ver como foi o curso de Licenciatura em Matemática aqui no CEFET-MA. Eu considero um avanço o currículo desse curso em relação às outras licenciaturas. Porque no momento em que o curso de Licenciatura em Matemática foi implantado, foi formada uma comissão para discutir, para pensar o currículo desse curso. Eu lembro que na época, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica⁴⁸⁶ vinham sendo discutidas no Congresso, mas elas não tinham sido elaboradas e nós nem tínhamos tido muito contato com essa discussão, pelo menos no primeiro momento. Então, a necessidade de organizar, de pensar nesse curso, nos levou a buscar informações. Daí, a primeira preocupação do grupo foi buscar o que já havia

⁴⁸⁶Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASÍLIA, 2002).

em outras instituições superiores e, também, se apropriar desse material que estava sendo construído, ou seja, a primeira preocupação nossa foi o estudo. Estudamos, pensamos em diferentes modelos de currículo, diferentes concepções curriculares e aí uma coisa estava clara para nós: era necessário definirmos um currículo que tivesse, entre outros, o princípio da relação teoria e prática, o princípio da contextualização... Aí, eu diria que a forma como esse currículo foi pensado, a gênese, a origem desse currículo, foi um ponto positivo, porque ele já nasceu fruto de uma discussão coletiva.

Nessa comissão nós tínhamos os professores do Departamento de Humanas e Sociais: eu e as professoras Marise Carvalho, Cristina Moreira e Rejeana Sousa, os professores do Departamento de Ciências Exatas da área de Matemática. Então veja, tinha professores da área pedagógica, da área filosófica e da área de Matemática. Então, foi assim, um momento muito rico de troca de experiências, de discussões, porque nós não dominávamos a parte específica da Matemática. Eram pessoas muito estudiosas, que fizeram concurso para o CEFET-MA. Eu penso que o ponto comum no perfil desse professores é que todos eles eram concursados, eram pessoas que de certa forma tinham um histórico de estudo. Outro ponto comum é que todos estavam dispostos e acreditavam na força do trabalho coletivo.

Eu lembro que o CEFET-MA firmou convênio com as Prefeituras de alguns municípios para o desenvolvimento da Licenciatura em Matemática, exatamente porque se, aqui na capital a questão da carência para atender a demanda de professores era grande, imaginas nos municípios. Como o CEFET-MA iniciou turmas nos municípios, era necessário que tivesse uma turma aqui na sede do CEFET-MA, então nós iniciamos uma turma aqui, era exigência do MEC. Porque como que o CEFET-MA poderia desenvolver as licenciaturas nos municípios, um curso em convênio, se ele mesmo, na sua estrutura matriz não tinha um curso? Então, os cursos do convênio teriam que ser decorrentes dos cursos que a sede já desenvolvia. E aí nós iniciamos esse curso. Eu diria que apesar de todas as lacunas foi um curso que buscou fazer um

trabalho interessante. Ele tinha uma matriz curricular aonde a relação teoria e prática percorria todo o curso, através do Estágio Supervisionado. Uma outra coisa interessante é que antes, nós tínhamos na matriz curricular, primeiro as disciplinas básicas, depois as disciplinas específicas, juntas com algumas pedagógicas e, só no final é que nós tínhamos o Estágio. Então, o que aconteceu? Houve, assim, uma reorganização no núcleo curricular. Havia sim as disciplinas do núcleo básico, mas concomitantes foram distribuídas as disciplinas do núcleo pedagógico e do núcleo específico atravessado pelo Estágio Supervisionado que se dava desde os primeiros anos da formação.

Veja, quando esse curso foi implantado, nós estávamos vivendo um momento de precarização do ensino superior. As instituições de ensino superior tinham que buscar alternativas para sobreviver diante do momento de sucateamento, de precarização, por conta de uma política de um governo neoliberal⁴⁸⁷, que de certa forma enxugava os recursos para a educação de um modo geral. A gente viu que no campo da educação, o nível que foi prioritário, até definido por lei, foi o ensino fundamental, apesar de toda discussão,

⁴⁸⁷O Brasil foi o último país da América Latina a aderir e implementar o projeto político-econômico neoliberal. É no Governo Collor de Melo (1990-1992) que a ideologia desse projeto se torna efetivamente dominante entre os vários setores da sociedade brasileira. É nesse período que teve o início do processo de privatização das estatais, a abertura da economia do Brasil para o capital estrangeiro e o mercado se tornou o grande agente organizador da Nação, enquanto a classe dos trabalhadores começou a sofrer com incessantes ataques em seus direitos. Com o *impeachment* de Collor, em 1992, e sua substituição pelo Governo Itamar Franco (1993-1994), o ritmo de implantação do projeto neoliberal diminuiu, mas foi retomado com toda a força, e amplamente executado, pelos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002). (Ver mais em “*O Governo FHC e o neoliberalismo*” de João José de Oliveira Negrão. Disponível em http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf. Acessado em 28/02/2010. Sobre os reflexos das políticas neoliberais no setor da educação ver: (SAVIANI, 2006).

de toda luta, não só dos educadores, mas dos movimentos sociais de um modo geral, em buscar, em garantir uma educação que fosse democrática, uma educação que de fato assumisse e garantisse para todos, o acesso desde o ensino fundamental até o ensino superior. Nós tivemos uma lei que negou toda essa história de luta. Nessa lei apenas o ensino fundamental se tornava primeira prioridade do Estado. E aí, o que se vê? O ensino médio com todos os limites e o ensino superior nem se fala, sucateado, passando por dificuldades de todas as ordens e as instituições de ensino superior tinham que buscar alternativas para garantir a sua sobrevivência. Eu até diria que esse curso de Licenciatura em Matemática aqui no CEFET-MA, em um primeiro momento, claro que eu não posso desconhecer as demandas, as necessidades das escolas do ensino fundamental e médio, em relação aos professores de Matemática, porque veja só, ao mesmo tempo em que foi ampliado o ensino fundamental e o ensino médio, garantido por lei, nós não tínhamos uma política de valorização e formação dos profissionais de ensino dentro do nível superior, então as instituições de ensino superior tinham que buscar suas alternativas para sobreviver diante do sucateamento que elas viviam. Nesse sentido, o CEFET-MA, ao mesmo tempo em que respondia e que buscava cumprir a sua função social de formação de profissionais para agir na sociedade, buscava também, concomitante, uma estratégia de sobrevivência diante do caos que ela, enquanto instituição de ensino superior estava passando. Então, a implantação do curso de Licenciatura em Matemática também teve esse viés político e econômico, a gente não pode negar isso.

É importante ressaltar, que no processo de implantação desse curso, os reflexos negativos do sucateamento se evidenciavam. Dessa forma, apesar de todo processo de discussão democrático, da definição de um currículo enriquecido pelos princípios da relação teoria e prática, da participação coletiva, da contextualização, o que se percebe é que na hora de sua materialização, as condições concretas para isso não se efetivaram. Veja, havia necessidade de um núcleo pedagógico que garantisse a interação permanente no curso da relação teoria e prática

via estágio supervisionado, que deveria ser o núcleo articulador da formação junto com todas as disciplinas. Para isso, o núcleo de formação pedagógica seria o eixo, o espaço que iria possibilitar o diálogo para que essa interação se materializasse. Agora, como eu já coloquei, não havia as condições concretas para isso. Era necessária a ampliação do quadro de profissionais, pois se havia ampliado o número de cursos é claro que a demanda por professores aumentava. Entretanto, não foram liberados concursos públicos. Havia também necessidade de condições financeiras para estruturar o próprio espaço... E aí, eu diria que havia uma contradição: ao mesmo tempo em que a luta pela melhoria de qualidade das condições de trabalho na instituição ficava mais consistente, a qualidade que se apresentava ficava cada vez mais comprometida, como nunca se havia presenciado na história do CEFET-MA. Veja só, quem eram os professores que davam aula? Os professores do quadro e esse curso, ao mesmo tempo, começou a funcionar em forma de convênio...

Havia um Decreto que permitia ao CEFET-MA fazer esses convênios, que dava abertura para que ele pudesse fazer esse convênio. Eu penso que esses convênios terminaram... Só depois de muito tempo é que a gente vai compreender isso... No primeiro momento, nós entendemos esses convênios mais como uma necessidade econômica do CEFET-MA de buscar alternativas para garantir a sua auto-sustentação por conta do sucateamento que ele, junto com as outras instituições de ensino superior no Brasil, passava. Só que depois, a gente viu que além dessa demanda econômica, havia a demanda política também, ou seja, a necessidade de determinados gestores se firmarem politicamente, via o trabalho que esses cursos poderiam estar fazendo nos interiores, nos municípios do Maranhão.

Se essa política de expansão pode ter ocorrido em função da exigência da nova LDB? Veja como eu compreendo isso. A nova LDB prega a necessidade de expansão do ensino básico e para que você expandisse o ensino básico é claro que você tem que expandir a formação de profissionais de ensino, não é isso? Veja só, dentro da

formação de profissionais de ensino, nós temos, entre outras medidas, a possibilidade de desenvolver essa formação através de cursos de interiorização, onde as instituições de ensino superior poderiam estar buscando junto aos municípios, que na época, teriam essas condições por conta do FUNDEF (na época era FUNDEF, hoje é FUNDEB), teriam condições de estar fazendo convênios, com as instituições de ensino superior, que propiciassem a formação de seus profissionais. Então, de certa forma, uma abertura garantida pela lei, porque quando a lei permite a expansão via esses cursos de interiorização, via convênio, é lógico que há um respaldo legal para isso, até porque o CEFET-MA não iria fazer isso sem ter um respaldo legal.

Então, a gente poderia dizer que essa corrida das Prefeituras em firmar convênios com as instituições de ensino superior, sem dúvida, pode ter sido acelerada por conta da exigência da lei: os profissionais de ensino teriam que ter curso superior até o período de dez anos. Ou seja, a *Década da Educação*, sem dúvida foi um dado importante e, aliado a isso, tivemos o FUNDEF que garantia uma verba para aplicação em cursos de formação e valorização dos profissionais de ensino. Por que as instituições de ensino superior tinham essa possibilidade? Porque havia a lei que pressionava as Prefeituras e ao mesmo tempo havia a possibilidade gerada pelos fundos do FUNDEF e aí, casou a necessidade, a demanda dos municípios por profissionais formados em nível superior para atuar desde a Educação Infantil e as necessidades reais das instituições de ensino superior, premidas pela falta de recursos. Sem dúvida essa foi a saída.

Quem eram os alunos desse curso? Analisando o curso de Licenciatura em Matemática que aconteceu aqui na sede, quando iniciou, nós tínhamos além das pessoas da comunidade os profissionais do CEFET-MA, que fizeram vestibular. Nós diríamos que teve um curso de Licenciatura em Matemática para os profissionais do CEFET-MA⁴⁸⁸ e além

do mais, nós tivemos um curso de Licenciatura em Matemática para a comunidade. Um dado interessante é que muitos alunos que faziam as licenciaturas nas áreas profissionalizantes migraram para esse curso de Licenciatura em Matemática, então, aqui na sede, os alunos eram os profissionais do CEFET-MA e pessoas da comunidade. Agora, nos interiores, os cursos de Licenciatura em Matemática, que foram os primeiros cursos conveniados pelo CEFET-MA e as Prefeituras Municipais, tinham como público alvo os professores que já atuavam no ensino fundamental e médio, mas que não tinham formação acadêmica para tal. Então, eram pessoas que já eram professores da rede e por critério definido no próprio município. Eu acredito que pessoas que às vezes tinham só o segundo grau ou então pessoas que tinham feito já o curso de graduação, mas não na área de Matemática, talvez nem na área de Física. Tínhamos muitos profissionais da área tecnológica: engenheiros, agrônomos, mas que já atuavam nas escolas dos municípios conveniados. Esses foram os profissionais que compuseram o quadro discente do curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA.

O curso da sede funcionava semestralmente e era presencial enquanto os cursos nos interiores, aconteciam apenas no período das férias escolares dos professores. No CEFET-MA tinha uma comissão que se responsabilizava em chamar os professores. Inicialmente, os professores que iam dar aulas nos municípios, nos cursos de licenciatura do CEFET-MA eram professores que já tinham experiência, tanto os pedagogos como os de formação na área da Matemática e da Física que trabalhavam nas escolas municipais, nas escolas estaduais, nas escolas federais e até no ensino superior. Então, o CEFET-MA formava o seu corpo docente. No início, eu lembro, era um trabalho interessante, nós definíamos, por exemplo, de acordo com as disciplinas que iam ser dadas em determinado período, o módulo que ia ser trabalhado. Havia um momento de planejamento coletivo, onde era realizado um estudo mais uma vez de toda a ementa da disciplina, os professores, por comissão, selecionavam os materiais, pensavam coletivamente na melhor forma de encaminhamento desse trabalho. Era assim,

⁴⁸⁸ O CEFET-MA abriu na sede, em São Luís, uma turma especial do curso de Matemática Licenciatura que funcionava tal como nos municípios conveniados: em módulo e nas férias escolares. Essa turma era destinada aos técnicos- administrativos do CEFET-MA que não possuíam formação de nível superior.

mais ou menos, em um primeiro momento. Depois, houve uma expansão desenfreada e com isso, o CEFET-MA não deu conta. E aí teve uma outra medida: os professores que poderiam ensinar nesse curso deveriam ser apenas professores de instituições superiores: ou do CEFET-MA, ou da UEMA ou da UFMA. Eu não lembro por que essa medida foi tomada. Mas antes dessa medida o professor poderia ser de qualquer instituição de ensino. Ou seja, o CEFET-MA, quando fez essa expansão, não tinha um quadro docente suficiente para atender à demanda. Porque, na realidade, não sei se você está lembrada, a própria comissão que elaborou o projeto do curso, em um primeiro momento, participou também da discussão de como esse curso ia ser dado nos interiores e eu lembro que nós estávamos muito esperançosos porque eram poucos municípios conveniados. A nossa ideia era a seguinte: vamos fazer com poucos municípios porque nós temos condições de atender. Mas eu lembro que em menos de três anos isso já se expandiu, triplicou o número de municípios e nós ficamos sem chão, sem saber o que fazer... Porque não havia profissionais suficientes para dar conta da materialização desses cursos nos municípios, conforme se havia previsto no projeto inicial.

Havia sim vestibular para o ingresso nesses cursos, as provas eram elaboradas por uma comissão⁴⁸⁹ aqui do CEFET-MA e aplicadas nos municípios conveniados.

Eu ministrei aulas nesses cursos no campo das disciplinas pedagógicas: Filosofia da Educação, Política da Educação Básica, Sociologia da Educação e Psicologia.

É importante que fique claro para vocês que, na minuta do convênio que o CEFET-MA firmou com a Prefeitura de cada um dos municípios, uma das exigências era que o CEFET-MA iria oferecer o curso, o currículo e os profissionais enquanto que Prefeitura Municipal ofereceria as condições materiais entre elas, laboratórios de informática, bibliotecas funcionando... Agora, o que a gente percebe é que no decorrer do curso, isso ficou letra morta, uma vez que nem os municípios ofereceram nem o CEFET-MA se posicionou para o cumprimento desse

Aditivo do convênio. Então, eu vejo que houve um comodismo tanto por parte do CEFET-MA como por parte das Prefeituras, de forma que as condições concretas de funcionamento, considerando o que se pensou inicialmente, eu diria que não existiram a contento, as condições foram precárias até para os próprios professores. De acordo com a estrutura do município, nós ficávamos mais ou menos alojados, mas tinha município que nem lugar para os professores ficarem tinha. Os professores dormiam em lugares improvisados, por exemplo, casas que de repente viravam pensões para abrigar os professores. Agora, se era complicado para abrigar os professores, imagine essa questão das condições materiais. No primeiro momento, o CEFET-MA também oferecia todos os materiais, nós levávamos textos, apostilas, ia todo o material possível. Com o passar do tempo, nem isso existia mais, nós dávamos uma referência bibliográfica, levávamos um material básico e lá os alunos reproduziam. Agora, a biblioteca em si, que iria fortalecer o estudo, a pesquisa, a troca de experiência, a produção do material científico, não existia mesmo.

Eu penso que a gente pode estabelecer dois momentos para esse curso: quando ele foi instituído e quando ele se expandiu. Como eu já coloquei, a forma como ele foi construído, como ele foi pensado, idealizado, eu acredito que foi um avanço. Você pode até me perguntar: mas o CEFET-MA não é uma instituição com uma cultura voltada para a indústria, ele tinha condições? Veja só, o CEFET-MA é uma instituição com uma cultura voltada para a indústria e dentro da indústria a área das ciências, e entre elas, a Matemática, é o nosso forte. Então, eu penso que o CEFET-MA tinha condições sim, e nós começamos com um bom trabalho. Primeiro, a boa vontade, o crédito, o sonho, a esperança que nós tínhamos em estar contribuindo com a formação de profissionais nos municípios, porque mesmo com todas as lacunas, com todas as dificuldades, se nós pensarmos em um interior onde as pessoas que tinham só o segundo grau ou então, engenheiros, agrônomos, veterinários ou então, pessoas só com curso de Magistério, que não tinham nenhuma formação, eram os professores de Matemática no ensino de segundo grau e até da

⁴⁸⁹ Comissão Permanente de Concurso

segunda etapa do ensino fundamental, se eram esses os professores e, se de repente abre possibilidade de formação de profissionais para atuar na área, eu considero que é um grande avanço, mesmo com todas as dificuldades que possam ter havido. E houve, como eu já coloquei, mas foi um avanço. E nesse sentido, mesmo com as lacunas, eu considero que foi interessante. Foi bom para os municípios e o CEFET-MA, mesmo com todas as suas lacunas, estava dando a sua contribuição social. Para os profissionais que estavam envolvidos no curso de certa forma era uma fonte de renda a mais, a gente não pode negar. Não podemos nos esquecer que a gente estava passando por um momento de sucateamento da instituição e do próprio profissional: há muito tempo nós não tínhamos aumento salarial, não tinha concurso, era uma carga horária exacerbada. Então, de certa forma foi uma possibilidade de ele estar aumentando os seus recursos. Eu penso que todo mundo saia ganhando nessa história...

Na sede, havia dentro da comunidade ludovicense uma procura pelo curso de Licenciatura em Matemática. Até porque o CEFET-MA com todas as dificuldades, é uma instituição que já garantiu uma certa credibilidade dentro da sociedade maranhense. Esse curso era bastante procurado no vestibular, mas veja, a exemplo dos diferentes cursos do ensino superior, não só do CEFET-MA, mas do Maranhão, a gente não pode negar que havia evasão, é há evasão. Agora, eu considero o nível do curso bom, nós temos bons professores tanto da área específica como da área pedagógica. Nosso Estágio Supervisionado acontece nas escolas do ensino fundamental e do ensino médio aqui do município de São Luís e, na medida do possível, eu vejo que o curso tem um funcionamento, não diria excelente, mas bom, busca atender. Se a gente tomar como critério o nível de aprovação em concurso, eu não fiz uma pesquisa de egresso para ver como é que esses profissionais estão atuando na escola, mas eu diria que se eu for tomar como base a aprovação em concurso, eu diria que nós estamos muito bem porque o nível de aprovação de nossos alunos nos últimos concursos é excelente, a maioria de nossos alunos foi aprovada nos concursos tanto da

rede municipal como da rede estadual, eu penso que isso, pelo menos, já é um anúncio de que nós não estamos tão ruins.

A situação da formação de professores de Matemática nesses municípios, antes desse curso de Licenciatura em Matemática era assim... Olha, eu não fiz nenhuma pesquisa sobre isso, mas como professora do curso de Magistério durante muito tempo, nós tínhamos muito contato com os municípios, até porque o IEMA era o centro de referência de magistério no Maranhão e nós tínhamos muita procura por parte dos municípios. Eu lembro que uma discussão que era feita entre nós, era que os professores que atuavam lá, no ensino fundamental, geralmente, eram os que tinham o curso Normal. Agora, os professores que atuavam no ensino médio, também eram professores com o curso Normal e que tinham feito o Adicional de 5ª a 7ª série ou tinham aqueles Adicionais Especiais⁴⁹⁰ em Matemática, em Física, nas disciplinas Biológicas, professores do curso de Magistério, ou então, muitos deles eram pessoas que tinham sido bons alunos de segundo grau que já tinham uma experiência como professor particular, que de certa forma já tinham garantido um respeito dentro da comunidade: por serem profissionais que tinham uma história, grande parte ia trabalhar também no segundo grau. Mas também nós tínhamos muitas professoras que saíam da UEMA, da UFMA, e iam trabalhar lá. Veja só, eu não diria professores do curso de Licenciatura em Matemática porque, aqui, o que a UFMA formava mal dava para atender à demanda daqui da capital.

Eu lembro que quando nossos alunos se formaram no curso de Licenciatura das disciplinas profissionalizantes, teve um concurso aqui no CEFET-MA para professores de Matemática e Física, para atuarem no ensino médio. Nossos alunos das licenciaturas em Eletricidade, Mecânica e Construção Civil, fizeram e assumiram mesmo não tendo a Licenciatura em Matemática. Então, esse é um dado suficiente para que a gente afirme que o que a Universidade Federal (na época era só ela que formava) disponibilizava para a sociedade, não dava para cobrir a demanda aqui da capital, imagine nos interiores. Então,

⁴⁹⁰Ver o Art. 30º da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

muitos profissionais que saíam dos cursos de Agronomia, Engenharia, Veterinária, eram os professores de ensino de segundo grau nos interiores, inclusive de Matemática e Física. Isso, como eu lhe coloquei (apesar de não ter feito nenhuma pesquisa, mas dentro do curso de Magistério dada essa relação que nos tínhamos com os interiores) isso ficava muito claro para nós. Tanto é que teve uma época que foi solicitado pelos municípios que nós fizéssemos um Adicional nas disciplinas científicas e, dentre elas, a Matemática, as Ciências Biológicas, Física. Então, eu penso que essa é uma realidade dos municípios e, o que é mais triste, não era só dos municípios, era uma realidade aqui da capital. E a impressão que eu tenho é que essa é uma lacuna que ainda existe. Nós tivemos nos últimos cinco anos três grandes concursos, onde a demanda por professores de Matemática, aliás, o número de vagas abertas foi muito grande e, graças Deus, nós já tínhamos um quantitativo de profissionais que saíram do CEFET-MA e de outras instituições... Eu acredito que isso talvez tenha minorado.

Se ainda tem alguma lembrança que eu quero registrar? Eu quero falar um pouco mais da minha escolarização em Matemática. Eu penso que a Matemática, ao longo dos anos, tem sido um “bicho papão”, uma disciplina que dá medo, uma disciplina onde o nível de reprovação nas escolas é evidente, é muito forte. A Língua Portuguesa e a Matemática constituem os grandes vilões, aqueles que criam um fosso da primeira para a segunda série, da primeira etapa do ensino fundamental para a segunda, do ensino médio para o vestibular. Agora veja só, aqui no CEFET-MA, ao estar vivenciando mais de perto o curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA, não vou me reportar antes. Quando eu trabalhei no curso de Magistério, eu lembro que nós recebíamos nossas alunas e a primeira atividade nossa era fazer um diagnóstico do perfil de nossas alunas e nós, dentro desse diagnóstico, aplicávamos uma atividade onde as alunas teriam que desenvolver determinadas tarefas de Matemática em nível de primeira a quarta séries, porque entendíamos que nossas alunas que teriam que ensinar futuramente de primeira a quarta série, minimamente, teriam

que dominar os conteúdos matemáticos que elas teriam que ensinar. Eu lembro que era assim, uma verdadeira tristeza. Elas tinham dificuldades nas questões básicas de Matemática, nas operações fundamentais e, eu acho que foi nesse momento que, talvez, eu comecei a ver a Matemática com outros olhos. A partir desse diagnóstico, foi formada uma comissão: “Repensando a Matemática”. O que acontecia? O primeiro bimestre era como se fosse um trabalho de revisão, mas uma revisão sobre um outro olhar. Eu lembro que lá já se trabalhava a Matemática a partir dos jogos, a Matemática uma forma diferenciada. Eu lembro que tinha a professora Isidora (não lembro o sobrenome dela), o professor Júlio⁴⁹¹... Tivemos o apoio de um grupo de profissionais da Belo Horizonte através de um projeto que não estou lembrada o nome, que foi um momento interessantíssimo. Eu comecei a olhar a Matemática com outras possibilidades e como eu era coordenadora Educacional e de Estágio, eu sempre estava ali presente nessas discussões. Eu quero confessar que trabalhar nessas discussões, na organização do currículo, pensar em projetos que pudessem estar produzindo novos conhecimentos para os alunos foi importante para que eu participasse aqui, no CEFET-MA, das comissões. Isso me deu um novo olhar. Todas essas contribuições eu trouxe quando se pensou nos currículos aqui, não só os de licenciaturas, mas os outros também.

Agora, veja só, nessa época, nós já tínhamos um outro olhar, já discutíamos uma outra forma de encaminhar a Matemática. E, eu diria que as nossas alunas do Magistério, as que saíram a partir da década de 1990 (porque o curso de Magistério não existe mais, o IEMA deixou de funcionar desde 2003) já tinham uma outra formação no campo da Matemática. Eu lembro, professora, que eu até tive oportunidade de lhe convidar para fazer algumas oficinas para as nossas alunas e para os professores das escolas onde nossas alunas estagiavam e eu acredito que você lembra e confirme o grande avanço, porque lá, havia nossas alunas e com a sua participação e contribuição, nós já encaminhávamos a Matemática sob novas possibilidades. Eu lembro que a metodologia de resolução de

⁴⁹¹ Júlio Santos

problemas era muito interessante, a gente tomava algumas contribuições do referencial de Paulo Freire, apesar dele ter trabalhado mais na área Alfabetização, mas a problematização enquanto o eixo para o ensino da Matemática, já se encontrava presente, pelo menos, de uma forma muito tímida ... O que eu quero dizer é o seguinte: não é que nós já trabalhávamos uma Matemática a partir da resolução de problemas, dos jogos, mas nós não víamos mais a Matemática como decoreba, como naquela forma tradicional. Já havia um outro olhar, um outro encaminhamento. E, as nossas estagiárias já faziam isso e as nossas professoras hoje já fazem isso, porque já nas últimas turmas, quando nós íamos para as “Escolas Campo”, muitas das alunas que tinham saído do IEMA na década de 1990 já estavam trabalhando, pois tinham feito concurso (praticamente cem por cento passava nos concursos, inclusive nos primeiros lugares), e nós já acompanhávamos nossas estagiárias do IEMA junto a professoras que tinham sido nossas professoras e aí, já havia um outro olhar.

Eu quero dizer que a Matemática no meu processo de escolarização, foi uma Matemática que me trouxe muito trauma, muitos pesares... Eu tenho assim uma lembrança não muito alentadora, apesar de eu até colocar que na época que eu estudei no CEMA, pelas possibilidades que eram criadas, eu não dava conta que eu não sabia, porque era muito trabalho de grupo e os colegas faziam, mas no segundo grau eu vi a lacuna que eu tinha. Então eu diria que eu tenho poucas lembranças, porque eu digo isso? Porque eu me lembro das outras disciplinas e consigo identificar as atividades interessantes que eu conseguia fazer, mas na Matemática não. Agora, eu não tenho dúvida que a Matemática, do ponto de vista teórico, metodológico vem sofrendo avanços. Eu vejo aqui pelo CEFET-MA, uma outra coisa interessante: as monografias elaboradas por nossos alunos. Esse é um dado importante para que a gente possa estar afirmando que o curso de Licenciatura no CEFET-MA, hoje, está se caminhando em outro sentido. Muitas monografias interessantes, muitos trabalhos de pesquisa que têm como foco o estudo da Matemática através da teoria dos jogos, através da resolução de problemas, o estudo da

Matemática que valoriza uma dinâmica interativa mais criativa. Então, se a produção que nossos alunos fazem de certa forma é um reflexo daquilo que eles construíram no processo de vida acadêmica, eu diria então, professora, que nós estamos, mesmo com todos os limites, com todas as dificuldades, tentando acertar e fazer o melhor para que os meninos e as meninas de nossa cidade, daqui a um tempo, tenham a possibilidade de ter um estudo de Matemática e uma aprendizagem matemática bem diferente daquela que nós tivemos na nossa formação escolar.

Sim, eu falei que o IEMA hoje não trabalha mais com o Magistério. Acontece que com a determinação da lei nº 9.394/96 os profissionais do ensino deveriam ter formação superior, embora a lei ainda permitisse que para ensinar na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental poderia fazer o curso de Magistério Normal. Mas aí vem aquela outra discussão das Disposições Transitórias que em dez anos todos os profissionais de ensino teriam que ter o curso superior, isso aí terminou criando uma dubiedade muito forte e, a Secretaria de Educação do Estado resolveu extinguir o curso de Magistério aqui em São Luís, apesar de toda a luta e organização dos profissionais de magistério do IEMA. Eu lembro que foram momentos de muitas tensões entre nós, porque a gente não pode negar o que o IEMA trouxe para a formação, para educação no Maranhão. Eu lembro que as nossas alunas participavam muito dos seminários, dos cursos na UFMA e não deixavam a desejar. Eu lembro que na época, a UFMA nem discutia Vygotsky e a gente discutia no curso de Magistério. Lembro que os fundamentos da educação e a metodologia da Matemática, foi lá que eu vim a aprender, que eu vim a aprender sobre Piaget... Foi nas disciplinas dos cursos de Magistério... Eu lembro que nos Fundamentos da Matemática I, II e III e na Metodologia da Matemática a gente discutia e começava da construção dos números, fazia com que nossas alunas compreendessem como é que se constrói os números, compreendessem quais são as habilidades, o raciocínio presente na construção. Lembro como era interessante esse trabalho... Mas aí, a Secretaria resolveu extinguir o curso de Magistério aqui de São

Luís e parece que alguns municípios deram continuidade porque a demanda por professores da primeira série do ensino fundamental era muito forte. Mas como os municípios fizeram convênio não só com o CEFET-MA, mas com a UEMA e a UFMA, esses professores foram fazer os cursos do convênio. Então não havia demanda até porque as pessoas acreditavam que o curso de Magistério seria uma perda de tempo, uma vez que não seriam absorvidas pelas escolas. Para absorver profissionais do ensino, as escolas colocavam como primeira exigência que esses tivessem ensino superior. Agora, aqui em São Luís, a nossa proposta inicial era que nós continuássemos com o IEMA e que o próprio Estado se encarregasse da continuidade no curso de Normal Superior, mas não deu certo e a gente sabe que o curso Normal Superior não

é mais uma possibilidade para os cursos de formação, uma vez que o curso de Pedagogia foi que absorveu tudo isso desde que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Se eu ainda quero colocar mais alguma? Não, professora. Eu agradeço pela oportunidade de estar dando a minha contribuição para esse trabalho e dizer que é sempre bom a gente estar falando, contando um pouco da história que viveu. Eu acredito que seja uma oportunidade que se tem de melhorar a educação. A pesquisa sem dúvida é uma das alternativas para que se faça não só a leitura da realidade, mas que a partir da leitura dessa realidade a gente possa apontar alguns caminhos para que essa realidade efetivamente possa ser mudada.

“Sou uma pessoa que nunca estou satisfeita com o trabalho que a gente realiza: eu sempre quero mais...”



Marise Piedade de Carvalho

Eu tenho uma lembrança muito gostosa da minha vida escolar. Eu sou do tempo que cursava o ensino primário, ainda não havia passado a reforma do ensino (pela minha data de nascimento, isso pode ser constatado). Então eu fiz os cinco anos do antigo Primário, fiz os quatro anos do Ginásio e, tenho uma lembrança fantástica. Todo o meu primário estudei numa escola municipal, na *Escola Municipal Justo Jansen*, e o Ginásio eu fiz também numa escola pública, eu fui aluna

Marise Piedade de Carvalho é da cidade de São Luís, estado do Maranhão. Nasceu “numa data bem bonita, mês da primavera”: 09 de setembro de 1957. Graduada em Pedagogia e especialista em Psicologia Social pela Universidade Federal do Maranhão, fez o curso de mestrado em Pedagogia Profissional no Instituto Superior Pedagógico para La Educación Técnica e Profesional, em Cuba.

Atuou como membro da comissão de elaboração do projeto do curso de Licenciatura em Matemática do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão.

Atualmente é professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, e Pró-reitora de Ensino Superior desta mesma instituição.

Pessoa de aparência tranqüila, voz suave, muito séria e compenetrada, Marise é bastante ocupada com as atividades de sua função. No nosso primeiro encontro conversamos sobre a pesquisa, esclarecemos alguns pontos do roteiro e ela externou sua dificuldade em encontrar tempo para a entrevista que conseguimos realizar um mês depois desse primeiro contato, em 17 de Fevereiro de 2009, em sua sala de trabalho no Instituto Federal.

fundadora do CEMA⁴⁹²: eu fiz parte da turma que inaugurou o sistema de educação por circuito fechado de televisão. Foi uma experiência riquíssima, nós tínhamos nessa época a TVE, a antiga Televisão Educativa, que tinha aqui no estado do Maranhão uma estrutura completa, o sistema educacional era perfeito. Nós recebíamos todo o material didático, as aulas eram todas gravadas dentro da instituição, envolvendo alunos. A equipe de

⁴⁹² Centro Educacional do Maranhão. Apresento nota com comentários sobre a Televisão Educativa no Maranhão na entrevista do professor Eduardo Gonçalves.

professores era dividida, mas a gente percebia uma integração muito grande entre os professores orientadores de sala de aula e os professores que faziam as aulas que eram emitidas pela TV. E as salas eram verdadeiras salas ambientes porque nós tínhamos os laboratórios para todas as áreas do currículo, bem definidas: a área de línguas e suas tecnologias... Hoje nós temos essa diretriz regulamentada na legislação, no entanto, do ponto de vista de estrutura nem todas as escolas implementam na prática educativa. Mas naquela época isso era uma coisa altamente inovadora e futurista porque não estava na legislação, mas vivíamos essa experiência em nossas salas de aula. Nos horários de Ciências nossas salas se transformavam em verdadeiros laboratórios de Ciências. Nos horários de Línguas as salas de aula se transformavam em laboratórios de Línguas e, era assim, uma coisa bem dinâmica.

Todo o meu Ginásio foi feito no CEMA, isso foi na década de 1970, aliás, nos últimos anos da década de 1960 porque em 1970 eu já estava no Liceu. E aí, eu entrei para o Magistério, um pouco por conta do que hoje é objeto de sua pesquisa: a Matemática. Correndo da Matemática eu fui para o Magistério. E outra: forçada mesmo por uma questão familiar. Os meus pais entendiam o seguinte: *mulher tem que seguir a carreira do magistério*. Na época, o Liceu já havia inaugurado o curso Normal. Eu não lembro é se nós fazíamos parte das primeiras turmas na condição de escola mista, não estou bem lembrada porque já tem algum tempo e, eu não tenho muito essa memória, mas inicialmente, era só Liceu com o antigo científico e me parece que a nossa turma era uma das primeiras turmas mista. Então, conviviam lá, alunas do curso de Magistério com os alunos do antigo Científico porque antes era bem dividida essa coisa.

Eu tinha intenções, sem conhecer muito bem, de cursar uma graduação em Filosofia. Então eu disse: *bom, não está tão distante aquilo que meus pais querem do que eu desejo na graduação*. Então, eu fiz o curso de Magistério de segundo grau e me identifiquei profundamente com a profissão de professora. A partir daí, vi que eu estava realmente dentro do que eu desejava e, no

lugar de Filosofia, eu fiz a Licenciatura em Pedagogia.

Na escola primária, como acontece na nossa escola hoje, o professor primário era aquele que tinha conhecimento de todas as áreas do saber, era responsável por todas as disciplinas, cada ano você tinha um professor. Mas de todos os professores, aquele que mais marcou a minha vida na época, foi a professora do quinto ano: a professora Leonildes (não lembro o nome completo dela), porque era uma pessoa muito rigorosa, mas era aquela professora que, apesar do rigor (e era assim: o rigor moral, o rigor acadêmico) era uma pessoa que conseguia fazer um trabalho fantástico, um trabalho com o qual nós conseguíamos aprender. E era uma das professoras que se destacava pelo fato de ser uma professora que tinha um conhecimento matemático fabuloso. Era uma professora que se destacava pelo fato de saber ensinar Matemática no lugar de aterrorizar os alunos. Sempre foi aquela história de que, ou por lenda ou por formação ou por deformação, enfim, geralmente os professores dessas áreas de exatas sempre são professores que marcam a vida dos alunos, mas ela marcou no sentido de que ela era competente, muito exigente, muito organizada no trabalho que ela realizava. Não sei se ela tinha graduação.

Década de 1970, época do Liceu Maranhense (1973 a 1975), quando cursei o nível secundário, nós não tínhamos ainda, assim, não havíamos despertado para as questões políticas e econômicas. Com toda certeza deveria ser a época da repressão, porque, que eu me lembre nós não tínhamos muito oportunidade de discutir o assunto. Eu me lembro que lá no meu Ginásio, nós tivemos uma vivência política muito grande porque como eu disse a proposta da TV Educativa era uma proposta futurista então, nós tínhamos uma vivência política fantástica. As BRs, que eram chamadas Bases de Recepção, elas estavam organizadas politicamente como se fossem prefeituras. Nós tínhamos eleição, vivíamos todo o processo de campanhas eleitorais, fazíamos comícios, nós reproduzíamos o que acontecia na sociedade. E o interessante era que os professores nos auxiliavam, eles tentavam trazer uma coisa diferenciada do que acontecia na sociedade

porque na sociedade o processo eleitoral era todo voltado para a situação e dentro das Bases de Recepção, nós vivíamos uma situação diferente: nós precisávamos ganhar o nosso público a partir de um discurso mais avançado, mais crítico. A gente às vezes não compreendia muito bem essa coisa, mas a coisa nos apaixonava, a coisa nos envolvia, e eu me lembro que eu levei uma candidatura, que subi no palanque... Foi muito interessante a experiência! E, no Liceu, nós já tivemos isso de uma forma mais reprimida, eu nem consegui viver a minha vida política, isso passou em branco... Só fui retomar isso na Universidade.

Em 1976, eu entrei na Universidade com uma expectativa muito grande no curso de Pedagogia: eu tinha feito o curso de Magistério e tinha uma fascinação muito grande pela área de Educação. Os primeiros períodos foram cobertos de frustração, porque nós tínhamos na Coordenação de curso, nessa época, (engraçado como a história está relacionada com a história da Matemática), a professora Luzenir Matta Roma, que era uma professora muito séria, altamente comprometida, tinha uma dedicação ao curso fantástica, mas ela se apropriava muito das ideias e não dialogava muito com as pessoas: ela tinha uma dificuldade de diálogo com os alunos, era muito fechada, não abria muito para as coisas. E a gente tinha, assim, uma certa dificuldade de se aproximar, mas em respeito ao trabalho, a dedicação, a seriedade da professora, a gente relevava as coisas da forma como ela conduzia. Era ela quem coordenava as atividades dentro da graduação, de modo que nos dois primeiros anos nós fomos, assim, muito obedientes, muito subservientes e não tínhamos muito espaço para questionar as coisas: do jeito que a Coordenação do curso determinava a gente acatava. E aí, a gente tentava, através da participação em alguns fóruns, modificar a ordem das coisas, promovíamos algumas atividades... Quem tinha, quem gostava dessa questão, tinha esse desejo político dentro de si buscava isso, mas quem não tinha não se importava muito... Conclui o curso de Pedagogia em 1979.

Os professores do curso eram todos graduados. Agora, em se tratando da formação de mestrado, doutorado, o quadro era muito

restrito. Tanto é que teve uma época que nós ficamos com uma certa dificuldade dentro do nosso curso para matricular em certas disciplinas. Dada a oportunidade de qualificação promovida pelo MEC quase todos os professores se afastaram e aí, tiveram outros professores que entraram como professores substitutos e os professores titulares do nosso curso se afastaram para fazer pós-graduação. Do retorno desses professores a gente não percebeu essa diferença, de qualquer maneira, eram professores muito comprometidos, que se dedicavam ao curso, tanto os professores da área de humanas como os dos outros departamentos que nós tínhamos aulas, de Centros diferentes do nosso. Tinha a professora do Departamento de Matemática que dava aula de Estatística Aplicada à Educação, eu me lembro muito bem dessa professora, mas o nome dela eu não lembro no momento. Foi uma professora que nós tivemos muito embate, porque era uma pessoa que trabalhava a Estatística de uma forma descontextualizada, não havia um direcionamento, não víamos uma aplicabilidade para a área de Educação. E a turma toda vivia em conflito com essa professora, mas não conseguimos porque naquela época não adiantava, você podia brigar, mas não tinha jeito, você tinha que cursar e não tinha outra história, as coisas não mudavam muito a partir das discussões, a gente conseguia muito pouco com as nossas discussões e nossas reivindicações. Mas não era que essa professora não tivesse o conhecimento, ela tinha a competência técnica, porém a competência pedagógica era uma coisa que a gente se ressentia. A gente ficava procurando saber o quê que se ia fazer com aquela Estatística toda, porque era uma exigência muito grande, as pessoas que não tinham aptidão tinham que fazer um esforço enorme para acompanhar o programa, o conteúdo etc, sem o estímulo, porque a gente não conseguia ver uma aplicabilidade daquilo tudo que estava vendo dentro da profissão que exerceríamos.

Olha, para a época, a estrutura da Universidade atendia sim ao curso. Nós tínhamos um suporte que não correspondia a uma grande Universidade, que se pudesse dizer assim: *olha, o curso de Pedagogia tem uma*

biblioteca de primeiro mundo, uma biblioteca de ponta. E também tem outro detalhe: o currículo do curso, no qual eu fui formada, era um currículo ainda muito conservador. Tanto é que toda a parte mais política, mais avançada de aprofundamentos teóricos, eu fui obter mais na Especialização, na pós-graduação, porque na época da graduação, nós estávamos vivendo, assim, um período de repressão muito grande, de ditadura até mesmo do conhecimento que deveria ser levado para a sala de aula. Nós tínhamos, inclusive, algumas disciplinas, e na época se falava muito que em cada sala de aula tinha alguém disfarçado, agente da Polícia Federal. Eu sei que tinha muito de boato, mas a gente sabia que havia de fato o controle dos estudantes. Havia porque no Brasil e fora do Brasil um movimento universitário que tomava corpo e, também, foi um período em que os Diretórios Acadêmicos resolveram bancar mesmo a briga pela meia passagem e isso fortaleceu muito o movimento estudantil universitário, porque nós fomos a liderança desse movimento, o que causou uma certa inquietação dentro da sociedade que não imaginava que nós fôssemos para as ruas lutar por nossos direitos. Mesmo assim, em relação ao currículo e à própria formação dada pelos professores, era uma formação muito competente, mas bastante conservadora, muito tradicional do ponto de vista do conhecimento. O que nós queríamos, se nós quiséssemos avançar, nós teríamos que buscar outras fontes, outras formas, outras vias, porque dentro da Universidade era aquele mesmo *feijão com arroz* cotidiano.

Agora, o momento em que você termina o curso e ingressa no mercado de trabalho é sempre um impacto, a gente tem sempre num primeiro momento, a sensação de que aquilo que a gente aprendeu, muito pouco poderá ser aplicado na prática. Eu acho que a gente tem é que ter muito cuidado com essas avaliações, você não pode jogar fora tudo que você aprendeu e o tempo todo que você se dedicou, porque de qualquer maneira, o fato de você ter uma formação mais clássica, mais conservadora, não pode ser considerado descartável, ele tem o valor para a época em que se difunde e você deve ser competente para aproveitá-lo naquilo que você faz, agora. Quando se trata da prática, da coisa mais

imediate, ele não consegue acompanhar, porque o que você viu, na verdade, são bases e fundamentos e, aquilo que você está precisando, no instante que você começa a trabalhar, são coisas mais atuais e de repente aquele conhecimento não dá conta. Aí, você precisa realmente, como profissional, continuar buscando em outros espaços, em outros meios, uma forma de você atualizar-se para atender de imediato o que precisa. Mas dizer também que tudo que tu viste, tu não aproveitas absolutamente nada, eu acho isso uma verdadeira inconseqüência, irresponsabilidade de quem fala.

Eu fiz o vestibular logo assim que terminei a minha formação secundária e, entrei logo para a Universidade. Eu só tive oportunidade mesmo de praticar o magistério no meu estágio, porque era uma exigência muito grande e somente a partir daí tive oportunidade de observar que realmente estava dentro daquilo que queria fazer. Mas, fora isso, só fui começar a colocar em prática tudo que eu vi na minha formação, após a conclusão do curso de graduação, mas também foi de imediato: eu concluí em um mês, no mês seguinte eu já tinha sido admitida; fui trabalhar como Orientadora Educacional. No curso de Pedagogia, eu optei pela especialidade em Orientação Educacional. Minha primeira experiência de trabalho foi numa escola particular, no Colégio Dom Bosco. Lá, eu passei pouco tempo, porque eu tinha um entendimento sobre a organização do trabalho de uma forma mais independente, mais autônoma, mais livre e, numa escola particular você não tem nenhuma liberdade, principalmente na época em que eu comecei a trabalhar: em 1980. Depois, eu fui admitida no Estado e comecei como Orientadora Educacional numa escola pública, no colégio Gonçalves Dias⁴⁹³. Como eu sempre gostei do que faço e me comprometo com o trabalho, pouco tempo depois eu estava sendo convidada para ser vice-diretora dessa escola. Em menos de um ano, eu estava como Diretora em uma outra escola pública, de modo que foi tudo assim, muito rápido, na minha vida profissional.

Na época, nós éramos nomeados. O secretário admitia, o governador do estado

⁴⁹³ Atualmente Centro de Ensino Médio *Gonçalves Dias*.

(que era o governador João Castelo) nomeava e a gente entrava para o quadro. Mas aí, teve um período que foi feito um processo seletivo para regularizar a situação, eu fiz esse seletivo e entrei como professora. Comecei a trabalhar como professora nos cursos de Magistério. Trabalhei numa escola que hoje tem o nome de Centro Médio “Paulo Freire”, acho que é esse o nome da escola, e eu fiquei muitos anos atuando no Magistério de segundo grau. Lecionei as disciplinas: Sociologia, Filosofia...

No magistério superior eu iniciei em 1996, também, mediante concurso, aqui no Instituto Federal do Maranhão, ex-CEFET-MA, Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Eu fui concursada exatamente para atuar nas licenciaturas. Tive a oportunidade de trabalhar não só nas licenciaturas de quatro anos, nas licenciaturas regulares, mas também, nos cursos de Formação Pedagógica⁴⁹⁴. Trabalhei com algumas turmas desse programa no qual o aluno entra com a graduação e complementa com a parte pedagógica, que corresponde ao antigo Esquema I. Então, foi uma experiência muito interessante, mas, assim, com alguns momentos de desânimo ora por conta de trabalho que a gente tem, ora por conta do perfil de entrada desses nossos alunos. Com relação às condições, a começar pela própria dinâmica de planejamento e da organização do trabalho em sala de aula, questões como: proposta curricular e formação, relação teoria-prática, recursos didáticos, biblioteca, motivação dos alunos, eram barreiras complicadas de enfrentamento. Nós da área pedagógica temos uma preocupação muito grande com o processo de planejamento e organização dessas formações, então o nosso pensamento é de que essa formação deva ocorrer a partir de um diálogo permanente entre os formadores e, essa também é uma das dificuldades, um dos entraves, um dos desafios que eu considero dentro dos nossos cursos de graduação. Me sinto à vontade para falar porque agora mesmo, recentemente, no nosso encontro pedagógico, nós estávamos discutindo exatamente isso: a necessidade desse diálogo entre os formadores, na perspectiva de estar permanentemente olhando,

refletindo sobre esse trabalho de formação que realizam. E a necessidade do diálogo também com nossos alunos, que são as pessoas, são os sujeitos e objetos dessa formação, na intenção de estar ouvindo e traduzir isso para dentro dessa prática formadora. E a gente percebe que isso é feito de uma forma muito fragmentária, muito isolada: aqui e ali um ou outro professor faz isso, mas, lamentavelmente, não ocorre de forma plena e satisfatória. O nosso currículo está preparado para isso, nosso projeto pedagógico do curso aponta para isso, traz essas diretrizes: do diálogo, do planejamento conjunto, da prática educativa transversal, onde o aluno desde o primeiro período tem que conhecer e desenvolver essa prática de ensino simulada ou até mesmo real. Então, o nosso projeto pedagógico traz diretrizes nesse sentido e a gente não consegue isso. Esse projeto a que me refiro é o projeto das licenciaturas no qual a Licenciatura em Matemática está contemplada, ele tem a mesma linha de organização e de estrutura.

Me sinto à vontade para falar desses projetos implantados a partir de 2001, porque apesar de eu ter sido admitida em 1996, quando fomos admitidos, eu comecei a trabalhar com o que nós chamamos hoje de “Licenciaturas Remanescentes”, que são aquelas licenciaturas que formam para a Educação Profissional. O nome do curso é “Licenciatura em Matérias Específicas para o Ensino Médio nas Modalidades em Construção Civil, Eletricidade e Mecânica”. Essa licenciatura, portanto, permitia ao aluno a habilitação em três áreas diferentes: Eletricidade, Mecânica e Construção Civil. Então, quando eu fui admitida, trabalhava com essas licenciaturas. Depois foi implantada a licenciatura em Matemática. Nós trabalhamos de forma muito isolada nesse curso, porque o projeto foi construído e nós do Departamento de Ciências Humanas e Sociais, do qual faço parte, formamos uma comissão para organizar a parte pedagógica do currículo desse curso. Diferentemente das licenciaturas que a partir de 2001 foram implantadas, onde eu tive a oportunidade e a felicidade de presidir esse trabalho de construção dos projetos pedagógicos desses cursos.

No projeto de 1999, nós só trabalhamos a parte pedagógica, ficamos com a

⁴⁹⁴ “Programa de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio”.

responsabilidade de organizar a parte pedagógica do curso. Isso sem falar que o projeto das licenciaturas em Matérias Específicas nós já encontramos pronto. Em 1999 foi instituído o curso de Licenciatura em Matemática na sede do CEFET-MA. É quando começa a primeira turma aqui na sede.

Então, paralelo ao curso que era oferecido na sede, nós tínhamos durante as férias esse Programa de Interiorização com os professores da rede municipal e estadual nos municípios conveniados com o CEFET-MA. Foram feitos convênios com quarenta municípios.

Você pergunta em que contexto esse curso foi instituído. Eu não participava muito das questões administrativas então, eu não posso falar do que não sei. Mas como professora do curso e como uma pessoa que estava muito ligada à coordenação do curso (o professor Alexandre, nessa época era o coordenador) posso afirmar que ele tinha uma sensibilidade muito grande, se preocupava muito com o curso, era uma pessoa que demonstrava muita preocupação com essa formação, sempre nos procurava para discutir essas questões da formação. A respeito da motivação pela implantação desse curso de Licenciatura em Matemática o que se ouvia era que o Estado, pelo fato de não ter o corpo de professores atuando nas escolas da rede estadual e municipal com qualificação devida, era interessante que o CEFET-MA aproveitasse a oportunidade e ofertasse esse curso. E aí, o diretor geral na época, o professor José Lima, defendendo essa ideia ou utilizando essa justificativa, pensou também abrir convênio com o Sindicato, com os municípios. Nessa época, nós fomos realmente convocadas para trabalhar onde demandasse essa qualificação de professores para os municípios. A intenção já era a de abrir para muitos municípios. Nós da comissão, inclusive, fomos muitas vezes à Direção Geral defender o ponto de vista que era um projeto experimental e que nós não tínhamos um corpo docente com um número suficiente para atender o volume pretendido, que havia as exigências do MEC, que nós precisávamos cumprir determinados aspectos legais, mas acabou que realmente a vontade da Direção prevaleceu. E isso ficou sob o “controle” (eu

digamos mais *descontrole*) da administração da casa. Depois, nós, preocupados com essa questão, propusemos a formação de uma comissão dentro do Departamento de Ciências Humanas, uma espécie de núcleo que ficasse controlando esse trabalho de seleção de professores, conscientizando os professores que desceriam para os municípios. Chegou um momento em que vimos que não atenderíamos as necessidades de professores apenas com o nosso corpo docente, tivemos que abrir para a comunidade e isso no começo ficou complicado, porque a comissão viu que a coisa estava fora do controle e nós nos preocupávamos com a qualidade dessa formação. Chegamos até a Direção e conseguimos que ela concedesse isso para a gente. Conseguimos, mas apenas por pouco tempo.

A seleção dos alunos para o curso nos municípios era para atender professores já com atuação no magistério na rede municipal e estadual, mas como eu te disse, a coisa fugiu do controle e acabou que nesses processos seletivos entraram algumas pessoas que não estavam dentro desse perfil. Mas fossem professores da rede estadual e municipal ou pessoas da comunidade o perfil não era tão diferente, os desafios eram os mesmos e, aí mais uma razão para a gente ter um acompanhamento bem mais próximo desse trabalho. Mas eu garanto a você que comparado até com outros programas, eu acredito que apesar de todos os problemas, nós conseguimos realizar um trabalho que deixou um saldo relativamente positivo.

Não trabalhei no Projeto de Interiorização, dei aulas no curso da sede, mas agora eu não vou te precisar: olha, eu me lembro exatamente da primeira turma, da segunda turma..., até porque tem períodos que os alunos se misturam, mas passei por todas as licenciaturas, porque minha disciplina era Didática e, nessa época, eram apenas dois professores que trabalhavam com essa disciplina e praticamente todos os alunos de todas as licenciaturas passavam por mim.

Quando o curso de Licenciatura em Matemática da sede iniciou o CEFET-MA não tinha uma estrutura para o funcionamento desse curso e, isso durou até um certo tempo, durou alguns anos. Nem nos municípios,

apesar de nos projetos, dentro dos convênios, nós sempre instruímos as Prefeituras, as Secretarias de Municipais de Educação, no sentido de implantarem bibliotecas. Tiveram convênios que foram finalizados e as bibliotecas não foram implantadas. Isso foi objeto de muita dificuldade na realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos porque eles não dispunham das condições ideais que a formação exigia. Então os professores que davam aulas nos cursos é que emprestavam seus livros. Na condição de orientadores tinham que descer para os municípios ou eles tinham que vir, por quê? Porque não foram constituídas de forma correta as bibliotecas. A nossa biblioteca, inclusive, foi objeto de avaliação pelas comissões de avaliadores de cursos do MEC. Foi um dos pontos que nós tivemos pontuação bastante comprometida. Hoje esse problema está razoavelmente superado. Passados três anos da implantação do SINAIS, que é o Sistema Nacional de Avaliação das Instituições Superiores, nós conseguimos resolver essa situação, esse problema, que era um grande desafio dentro da graduação: ter uma biblioteca a altura dos cursos de graduação que nós oferecíamos. Hoje, nós não temos ainda a biblioteca de referência, mas temos um acervo razoável para cada graduação.

Que avaliação eu faço da Educação Matemática oferecida por esse curso? Olha Déa, eu sou uma pessoa que nunca estou satisfeita com o trabalho que a gente realiza, eu sempre quero mais, mas acompanhando esses cursos, como eu tenho a possibilidade de acompanhar, seja na Matemática, na Química, na Biologia, na Física, precisamos admitir que as licenciaturas, a da Matemática e da Física, ainda são dois cursos que necessitam de investimentos maiores em infra-estrutura, na formação continuada dos professores, porque a qualificação inicial dos professores ninguém coloca em dúvida, são professores qualificados: cinquenta por cento são mestres, alguns doutores e todos especialistas. E, mesmo os especialistas, a gente sabe que são pessoas que têm realmente um conhecimento que a gente não ousa duvidar. Mas para o curso de formação de professores, eu te diria que a grande maioria, não só de Matemática, mas também as outras licenciaturas, demandam

ainda por uma qualificação mais especializada na área de Educação, eles precisam realmente disso. Mesmo assim, os nossos alunos, comparados aos alunos de outras graduações, que estão atuando nas escolas de Educação Básica, são os melhores no que fazem e isso não é a minha avaliação, é a avaliação dos supervisores de campo, que fazem questão de destacar o desempenho dos nossos alunos das licenciaturas. Isso eu acredito que está relacionado ao projeto pedagógico de nossos cursos e, por mais que não seja executado em sua plenitude, os professores têm conhecimento, existe um esforço para que isso seja feito. Nós ainda não alcançamos isso, mas estamos lutando e não vamos desistir. Estamos devendo para os cursos de licenciaturas o núcleo de formação continuada para esses professores, que era exatamente o núcleo que iria preencher essas lacunas que a gente chama de *lacuna pedagógica*, lacuna mais epistemológica da docência. Sabemos da preocupação dos professores com sua formação, a busca pelo mestrado, pelo doutorado, essa preocupação a gente não tem, a questão é que estão na maioria dos casos priorizando a qualificação na área específica. Então, são poucos os professores, a exemplo da tua pós-graduação: tu tens buscado sempre na Educação Matemática, então é diferente, nós temos poucas pessoas que buscam isso. São professores que estão dentro desse campo de formação, mas que no momento que vão buscar uma pós-graduação priorizam cursos compatíveis com a formação inicial em detrimento dos saberes da docência, da Educação Matemática, da Educação da Física... Então, isso faz com que realmente eu diga assim: eu ainda não estou plenamente satisfeita, com os resultados alcançados, mas não se pode deixar de reconhecer que nossos cursos têm cumprido razoavelmente bem o seu papel no que diz respeito à formação de professores de Matemática, de Física, de Química e de Biologia.

Os projetos dos cursos estão adequados às Diretrizes Curriculares. Estamos sempre atentos às questões legais. Agora mesmo, os professores estão todos em estado de alerta, nós entregamos durante o encontro pedagógico um CD com o que tem de mais atual da legislação, das diretrizes para que eles

estejam adequando as matrizes curriculares dos cursos. A intenção é que em 2010 nós estejamos com projetos curriculares renovados, e aí, com certeza, com essa atualização toda em torno dos aspectos legais, todas as graduações alcancem melhorias, elevando a qualidade da formação profissional na instituição.

Se eu gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Não. Só que eu tenho uma ansiedade, uma expectativa muito grande hoje tanto como professora desses cursos como representante atual da Direção do Ensino Superior do Instituto Federal do Maranhão: é de que nós possamos realizar uma formação coerente, que corresponda às expectativas de uma formação cidadã para nossos alunos. Enquanto as pessoas estão preocupadas em formar pessoas focando esse mercado, que é escasso e altamente seletivo, hoje a minha

expectativa dentro da formação das licenciaturas é que nós consigamos formar pessoas com uma formação ética, com uma consciência ambiental bem consolidada, pessoas que tenham espírito da inclusão, pessoas que saiam respeitando as nossas diversidades, nossas diferenças e consigam isso dentro de um processo educativo formador de seres humanos. A gente está vendo que o processo de humanização na educação está cada vez mais se distanciando do homem, está separado do projeto de homem. O projeto capitalista de desenvolvimento da sociedade fomentou o individualismo, desumanizou as pessoas e, eu espero que dentro desses projetos nossos de formação de professores consigamos resgatar esse valor da humanização, na perspectiva de devolver essa humanidade perdida da essência própria das pessoas. É esse o meu sonho.

“Na realidade, o ser humano é um eterno vir a ser...”



Dalva Rocha Ferreira

Cursei o antigo Primário no Colégio Estado do Mato Grosso (localizado no bairro da Forquilha), o ensino fundamental no Colégio Sá Vale (no bairro do Anil) e o Curso Normal no Instituto de Educação do Município (no bairro da Alemanha). Eram todas escolas públicas pertencentes à rede municipal. Na escola primária alguns professores marcaram minha vida, dentre esses destaco as professoras Maria José Nascimento e Gracinha (que também dirigia a escola). No antigo Ginásio

Dalva Rocha Ferreira nasceu no dia 02 de abril de 1953, na cidade de São Luís, estado do Maranhão. É graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Maranhão e especialista em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia no Cotidiano Escolar pela Universidade Grande Rio. Atualmente exerce a função de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e é professora do “Colégio Estado do Mato Grosso”, escola da rede estadual de ensino.

Dalva é uma pessoa muito organizada e preocupada com o que diz. Quando falei com ela sobre a pesquisa, de imediato aceitou colaborar, mas me pediu um tempo para ler com calma o roteiro de entrevista. Argumentou que necessitava buscar dados que pudessem fundamentar suas afirmações. Foi o que ocorreu. Quando nos encontramos para realizar a entrevista apresentou-se como uma típica *técnica*: trouxe consigo uma pasta de resoluções, portarias, grade curricular dos cursos... Quando enviamos a ela a transcrição e a textualização de sua entrevista informou que faria algumas modificações no texto, pois achava que sua fala não estava boa e precisava de algumas reorganizações.

A entrevista foi realizada no dia 27 de Janeiro de 2009 na sala da Diretoria de Ensino Superior do Instituto Federal.

merece destaque a professora de Francês, Gladys Brenha, pela meiguice e doçura no tratamento com seus alunos. No Curso Normal, lembro com muita saudade das companheiras de turma, da união entre os grupos e equipes de trabalho, e de professores dedicados e comprometidos com a profissão que abraçaram. O estágio do Curso Normal foi realizado em várias escolas da rede municipal de ensino: Escola Duque de Caxias (no bairro do João Paulo), Colégio Sagarana (no bairro da Alemanha), além de outras

escolas situadas no centro da cidade. O curso Normal (do extinto Instituto de Educação do Município) possuía uma grade curricular bem estruturada, portanto nos deu bases sólidas e segurança para que déssemos continuidade a essa jornada no magistério. Lembro-me muito bem da professora Heloisa Lobão, ainda hoje exerce função no magistério em universidades privadas (atualmente é pós-graduada em nível de doutorado). Excelente professora! A professora Germana (ministrava a cadeira de Biologia), além de exímia professora também exerce a profissão de dentista. O professor de Matemática de renome, Joel Ramos, um ícone no ensino da Matemática na década de 1970. Ele era, também, professor e coordenador no CEFET-MA. Hoje é pastor na igreja Batista onde congrego. São lembranças saudosas desse convívio muito familiar do tempo do Curso Normal na década de 1970. A teoria e prática do curso Normal manifestava-se numa vivência diária constituindo-se como fator primordial para adquirirmos ao longo do curso conhecimentos relevantes que contribuíram para o nosso enriquecimento profissional com bases sólidas para o exercício do magistério. A maioria desses professores era oriunda de escolas pública e graduada pela UFMA.

Iniciei Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar na UFMA, no segundo semestre de 1985 e conclui em 1989, mas coleei grau somente em janeiro de 1990. O curso de Pedagogia destacava-se em sua essência tendo como objetivo a formação de docentes capacitados para o exercício do magistério com habilitação específica para o desempenho de atividades voltadas para o acompanhamento do professor e aluno e gestão escolar. Assim como o Curso Normal, este veio complementar e confirmar as minhas aspirações para o ensino. O curso de Pedagogia era estruturado com disciplinas do tronco comum e a partir do quinto período diversificava-se em três habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Então, nesse tripé optei por Supervisão Escolar, pois entendia que o mercado de trabalho, naquele momento, exigia um profissional competente para o desempenho dessa função. Assim que eu saí da Universidade houve alteração na grade curricular do curso de Pedagogia: esse tripé que diferenciava as habilitações do curso

foi modificado. Porém, no período de quatro anos em que eu estive lá, não percebi nenhuma mudança.

Dentre meus professores merece destaque a professora Francisca Clemente, a quem tenho grande estima e consideração, pois foi ela quem me orientou no trabalho de monografia e me incentivou a fazer os dois concursos federais nos quais eu obtive aprovação.

Ingressei na universidade no segundo semestre de 1985. Um período marcado pelo fim da ditadura militar, em plena efervescência política, com profundas transformações sociais, políticas e econômicas no país. Marcado pelos movimentos estudantis grevistas em vários estados do Brasil. Eu não participava dos movimentos. Houve um movimento grevista na Universidade logo após o meu ingresso (e tantos outros posteriormente...), no entanto eu não me envolvia nessas questões políticas, porque eu trabalhava em escolas, como professora, em dois turnos: matutino e noturno, e fazia faculdade no turno vespertino, então não tinha tempo para envolver-me nessas questões.

Na universidade adquirimos uma visão holística da realidade através dos conhecimentos teóricos e práticos, porém é no cotidiano que precisamos aprofundar nossos conhecimentos: com estudos, seminários, palestras e é exatamente na prática diária que vamos desenvolver e aplicar aqueles conhecimentos adquiridos no período universitário.

As salas do prédio onde estudei (no chamado Pimentão) eram amplas, arejadas, ornadas na parte exterior por diversas árvores frutíferas como mangueiras, abacateiros, cajueiros e outras plantas ornamentais... Havia bancos e mesas de cimento fora da sala, para bate-papo, para preparar trabalhos em equipe... Era muito agradável estudar naquelas salas. A Biblioteca era bem estruturada com três turnos de funcionamento com pessoas preparadas para orientar no atendimento acadêmico. A pesquisa era feita na biblioteca ou, então, nós comprávamos os livros indicados pelos professores. O número de professores no curso era suficiente, no entanto, durante esse período de quatro anos, passamos por várias paralisações grevistas. O estágio da minha

habilitação foi realizado no Colégio Universitário⁴⁹⁵ e no CEFET-MA, e o estágio das aulas práticas do Magistério no IEMA⁴⁹⁶.

Se o curso me deu suporte suficiente para ingressar no mercado de trabalho? Olha, a universidade nos dá os parâmetros, no entanto, a necessidade de aprofundar os conhecimentos está presente no cotidiano, isto é inerente ao ser humano. O curso em si não é suficiente. Assim que ingressei no mercado de trabalho encontrei dificuldades, precisei de muito estudo, leitura, participação em eventos, congressos, palestras para que eu pudesse crescer profissionalmente, porque na realidade o ser humano é um eterno vir a ser. Nunca estamos plenamente completos. O conhecimento é infinito e deve estar presente em nosso labor diário.

Iniciei a carreira docente como monitora no *Projeto João de Barro*⁴⁹⁷, ainda adolescente porque no município onde eu morava, havia carência de pessoas com a competência necessária para o desempenho dessa atividade. Eu cursava, na época, a sexta série do Ginásio. O *Projeto João de Barro* foi um programa de educação rural da rede estadual de ensino para alfabetização de jovens e adultos. Era oferecido em mais de cem municípios do Maranhão. Teve início em 1968, em plena ditadura militar, e durou cerca de quinze anos, foi extinto em 1985. Então comecei a trabalhar nesse projeto em agosto de 68, como monitora, e saí em dezembro de 1973, quando concluí o curso Normal e passei no seletivo para o Colégio Batista⁴⁹⁸, em 1974. Essa atividade eu desenvolvia no município de

Paço do Lumiar⁴⁹⁹, no povoado Sítio Grande. A educação maranhense era precária, com alto índice de analfabetismo, era um momento de ditadura militar (1964 a 1985). O grupo de alfabetizadores recebia treinamento pela Secretaria de Educação do Estado. Nós trabalhávamos com o *Método Paulo Freire* onde desenvolvíamos temas voltados para a realidade do aluno: trabalho, roça, saúde, habitação, tosse, enxada, chuva, etc. Eram temas geradores. Então, fazíamos uma abordagem sociológica, política e cultural cujo objetivo seria induzir o aluno à reflexão sobre o contexto sócio-político-econômico vigente no país e, a partir daí, alfabetizávamos os alunos. Então, nessa época, muitas pessoas que trabalharam nesse projeto pelos interiores saíram corridos por questões políticas...

Eu havia concluído o curso Normal e fui trabalhar no Colégio Batista como professora da quarta série. Depois, em 1989, passei para a Supervisão Escolar. Nessa época, os professores da rede estadual de ensino eram contratados e nomeados sem concurso público, as vagas para o magistério eram distribuídas para aqueles que faziam parte da política. Atualmente nos concursos do estado existem as provas de conhecimentos específicos e análise de currículo. No entanto, surge uma oportunidade dicotômica, onde milhares de professores pós-graduados, aposentados ou com larga experiência concorrem em nível desigual com os recentes graduados, sem currículo suficiente e experiência comprovada para entrar no mercado de trabalho.

Ingressei no CEFET-MA em 1992, concursada para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e lotada no Departamento de Ensino Superior - DESU. O chefe de departamento na época era o professor Domerval Moreno Filho e o diretor geral o professor Celso Jorge Pires Leal. Nós iniciamos o ensino superior no CEFET-MA em 1992 com o curso de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Médio nas modalidades: Construção Civil, Eletricidade e

⁴⁹⁵ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA

⁴⁹⁶ Instituto de Educação do Maranhão, antes Escola Normal do Maranhão.

⁴⁹⁷ O projeto "João de Barro" é um dos projetos da área de educação do programa do Governo José Sarney. Com esse projeto a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura pretendia, "*através de um processo de educação integral, em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento sócio-econômico*". E como finalidade imediata visava "*obter a participação ativa das Comunidades Rurais na solução do problema educacional a partir da construção de uma escola rural*". A fase experimental desse projeto iniciou-se em agosto de 1967, atingindo os municípios maranhenses de Itapecuru, Vargem Grande e Chapadinha (KREUTZ, op.cit., p. 65).

⁴⁹⁸ Colégio Batista "Daniel de La Touche", escola da rede particular de ensino de São Luís desde 1957.

⁴⁹⁹ Município do norte maranhense pertencente à Região Metropolitana de São Luís (formada pelos municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa e São Luís). Localiza-se a 26 km de São Luís.

Mecânica⁵⁰⁰ e o curso de Tecnologia em Eletrônica Industrial⁵⁰¹. Em 1997, foram implantados os cursos de Engenharia Mecânica Industrial e Engenharia Elétrica Industrial. No ano de 1999 iniciou o curso de Licenciatura em Matemática na sede e, em seguida, nos municípios.

Os cursos de Licenciatura da sede iniciaram com o objetivo de contribuir com a elevação do índice de professores habilitados na área de Ciências e Matemática que, conforme pesquisa realizada, encontrava-se insuficiente para atender a demanda do ensino: fundamental, médio e profissional no estado do Maranhão. Entre os anos 2000 e 2001 foram oferecidos os cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Informática, resguardadas pelo Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000, que conferiu ao CEFET-MA autonomia de implantar cursos de formação de professores para disciplinas científicas, além das disciplinas tecnológicas do ensino médio e da educação profissional. Então, a partir desse Decreto, implantaram novos cursos de licenciatura: foram implantados, em 1999, na gestão da Direção Geral do professor José Lima dos Santos Filho. Pretendia-se inicialmente firmar convênio com dez municípios, mas a procura foi grande. Então, estendeu-se para quarenta municípios⁵⁰².

Porque esses convênios? Pela necessidade de habilitar professores que atuavam na educação sem a devida formação para lecionar e também fazer cumprir as exigências da Lei, que estabelecia o prazo máximo até 2007, para que esses professores

tivessem a formação competente para atuar no exercício do magistério. Foi uma dificuldade generalizada porque esses cursos eram oferecidos nos meses de férias e os alunos eram professores da rede municipal e da rede estadual de ensino e também, dez por cento, eram pessoas da comunidade. Eram professores que estavam sem a devida graduação, que deveriam deslocar-se do povoado onde trabalhavam para a sede do município onde aconteciam as aulas. O CEFET-MA não tinha um quadro suficiente de docentes para atender a demanda, portanto foi necessário contratar outros, oriundos da rede estadual, municipal e até aposentados. Todos possuíam no mínimo a graduação. Então, vários professores eram enviados para ministrar aulas nos municípios, simultaneamente.

O curso era seriado, semi-presencial, mas só no programa de interiorização. Na sede ele funcionava regularmente (a primeira turma oferecida na sede era também em período de férias, as demais foram em períodos normais). A duração do curso era de quatro anos (dividido em oito períodos), com uma grade curricular inicial de duas mil e quatrocentos horas e, posteriormente, duas mil quinhentos e vinte horas para as turmas subseqüentes. Era intensivo nos meses de férias: julho e janeiro, e fevereiro, com aulas em dois turnos. Os professores se deslocavam para os municípios nos períodos de férias, através de portarias. Eu não sei como era feita a seleção desses professores. Eu não estava envolvida com essa parte do processo seletivo dos professores. A coordenação e chefia de Departamento na época cuidava de tudo.

Dentro desse programa de interiorização, qual era a minha função? Os municípios estavam divididos em pólos (para facilitar o acompanhamento pedagógico) e cada pólo tinha seu coordenador. Esses coordenadores visitavam, avaliavam e recebiam por essas atividades. Posteriormente, essa função foi suspensa. Então foram envolvidas outras pessoas para acompanhar nas visitas técnicas. Participei como avaliadora dos cursos, fiz várias visitas técnicas para analisar a situação acadêmica dos alunos e resolver problemas emergentes, trabalhei no processo de rematrícula e também, participei

⁵⁰⁰ Reconhecido pela Portaria nº 1.815, de dezembro de 1999.

⁵⁰¹ Reconhecido pela Portaria nº 42, de 06 de janeiro de 2000, publicada no DOU de 10 janeiro de 2000.

⁵⁰² Os municípios onde o curso de Licenciatura Plena Matemática, em 1999, foi oferecido são: São Benedito do Rio Preto, Bacuri, Santa Quitéria, Coroatá, Barreirinhas, Timon, Lagoa Grande, Riachão, Cedral, Zé Doca, Igarapé Grande, Codó, Lima Campos, São José de Ribamar, Urbano Santos, Morros, Maracaçumé, Brejo, Altamira, Jatobá, Coelho Neto, Godofredo Viana, Paço do Lumiar, Esperantinópolis, Carutapera, Colinas, Igarapé Grande, Vargem Grande. Além disso, abriu uma turma da FUNBESMA. Em 2000, o curso foi oferecido para os municípios: Vitorino Freire, Axixá e Porção de Pedra, e em 2002 para os municípios: Centro Novo, Mirinzal, Dom Pedro, Guimarães e Santa Rita.

intensamente no processo de colação de grau na condição de organizadora do evento e mestre de cerimônia. Viajávamos com portaria, diárias e passagens. Algumas vezes em ônibus, carros alugados em locadoras ou em carros do CEFET-MA...

Como era feita a formação de professores de Matemática nesses municípios antes desse curso? Aqueles que tinham condições deslocavam-se para as universidades na capital.

O curso de Licenciatura em Matemática funcionava na sede e no Programa de Interiorização. Havia uma comissão responsável pelo projeto desse curso. Os cursos foram implantados no mesmo ano sob a forma de *Programa de Formação Pedagógica de Docentes*. O CEFET-MA encaminhou um projeto para o MEC solicitando a convalidação dos atos praticados, pelo fato de haver implantado os cursos de licenciatura sem a prévia autorização do MEC (no período da implantação desses cursos, o diretor geral do CEFET-MA era o professor José Lima dos Santos Filho). Então, o MEC, através da Portaria nº 2.726/02, convalidou os atos praticados pelo CEFET-MA no período que ministrou, sem autorização prévia, licenciatura em disciplinas ou áreas nas quais não tinha curso reconhecido. Esses cursos implantados foram reconhecidos pelo artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2726/02, de 25 de setembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 27 de setembro de 2002. Já os cursos implantados na sede foram reconhecidos pela Portaria nº 666, de 22 de setembro de 2006, publicada no Diário Oficial de 25 de setembro de 2006.⁵⁰³

⁵⁰³ O Ministério da Educação através do art. 1º da Portaria nº 2.726, de 25 de setembro de 2002, resolve convalidar os atos praticados pelo CEFET-MA no período em que ministrou, sem autorização prévia, licenciatura em disciplinas ou áreas nas quais não possuía curso reconhecido. No art. 2º reconhece, pelo prazo de quatro anos, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de Educação Tecnológica de Nível Médio, ministrado pelo CEFET-MA. No art.3º, autoriza o CEFET-MA, em caráter excepcional, a oferecer Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de Educação Profissional de Nível Médio. O curso de Licenciatura em Matemática foi autorizado pela

No processo de interiorização quando visitamos alguns municípios realizando trabalho de avaliação do desempenho docente e discente, e rematrículas, detectamos dificuldades acentuadas de alguns alunos que por imposição do momento, não puderam optar por outro curso mais coerente com a sua área de atuação e para não perder a oportunidade tiveram que ingressar no curso de Matemática. Porém, o ápice da vitória viria com a colação de grau, em que quase todos alcançavam (a continuidade dos conhecimentos estaria por conta de cada um). As dificuldades eram muitas, tanto para os professores que se deslocavam para ministrar aulas nos municípios como para os próprios alunos que lá estavam... Dificuldades de acesso, de localização, de estadia, alimentação adequada... Alguns municípios não tinham a estrutura física adequada para as instalações. As salas mal iluminadas, sem ventilação, carência de material bibliográfico para pesquisa... Ausência de biblioteca, de orientadores para o Trabalho de Conclusão de Curso. Os alunos foram realmente lutadores e vencedores ao concluir este curso. Podíamos ver estampado no rosto de cada um durante o evento de colação de grau: o brilho nos olhos de tanta felicidade pelo troféu alcançado. Enchia o meu coração de felicidades a cada colação de grau que eu participava como mestre de cerimônia. Para alguns, o conhecimento foi bastante válido porque já trabalhavam na área específica de sua habilitação. Para outros que trabalhavam em áreas diferentes, com certeza as dificuldades foram enormes.

Além dos cursos desse programa de formação foram oferecidos, pelo CEFET-MA, cursos de formação pedagógica de docentes para habilitar pessoas já graduadas em diferentes áreas e que não tinham a formação devida para lecionar. Era o “Programa de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio” o ESQUEMA 1. A primeira turma do ESQUEMA I iniciou em 1996 com duração, em média, de oito meses. A última foi no ano

Resolução nº 12/1998, de 29 de dezembro de 1998 e reconhecido pela Portaria nº 666, de 22 de setembro de 2006, publicada no DOU nº 184, de 25 de setembro de 2006.

de 2000.⁵⁰⁴ O ESQUEMA I era para professor de qualquer área que não tivesse a formação pedagógica. Após a conclusão do curso saíria com habilitação para lecionar duas disciplinas da sua área de formação.

⁵⁰⁴ Esse programa foi autorizado pela Resolução nº 21/95 de 20 de dezembro de 1995. No período de 1996 a 1999 o CEFET-MA, através desse programa, formou 103 professores.

Décima Quinta Carta

Prezada Professora,

Hoje concluí a leitura das textualizações e acabo de verificar que terminei uma primeira incursão exploratória pelas dezesseis ricas e complexas narrativas recolhidas pela senhora. Antes de me ater à apresentação das impressões causadas pela leitura dessas textualizações gostaria de conversar um pouco mais sobre aquela questão da carência e da urgência que observo emergir na formação de professores de Matemática em sua pesquisa.

Realmente a senhora tem razão quando afirma que o *signo da urgência e da carência* não se mostra revelado no cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão somente a partir das falas em que o PROCAD é tematizado. Aspectos da urgência e da carência que caracterizam a formação de professores de Matemática estão presentes já nas primeiras narrativas sobre o primeiro projeto de formação de professores de Matemática desse estado, quando da constituição do curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal, e continuam aparecendo nessas últimas narrativas que li.

Emerge das falas dos entrevistados envolvidos em programas de formação de professores de Matemática como o da Universidade Estadual e do então Centro Federal, quase sempre, a insatisfação com esse modo de formar professores, mas algumas vezes nota-se muito claramente um *sentimento* de que mesmo com todos os problemas há pontos positivos nesses Programas. Como expressão desse sentimento positivo, destaco, como exemplo, uma passagem da entrevista do professor Alexandre Pereira, quando ele avalia o PROCAD: “Eu acho que o PROCAD é um programa válido, mesmo com todas as mazelas, e eu vou te dizer por quê. O Maranhão é um estado carente na questão de formação. Há pouco tempo o Maranhão estava com o IDH lá em baixo, era o último da Federação, então esse tipo de trabalho (às vezes difícil para o profissional e o cidadão aceitarem a forma como ocorre) se torna viável a partir do momento em que ele dá condições políticas para o indivíduo crescer”. Como a senhora se propõe abordar o tema da urgência e da carência em outro momento, não vou me estender sobre essa questão, prefiro aguardar suas impressões.

Permita-me discutir, a partir da minha leitura, as narrativas das professoras Maria Cristina, Eliane Pedrosa, Marise Piedade e Dalva Rocha. Penso que as narrativas dessas professoras, assim como a do professor Francisco Pinto, fncam uma alteração no quadro que até então se configurava a partir das entrevistas anteriores. Mostram uma transição, assinalam uma diferença expressiva no que diz respeito às narrativas que as precedem.

Me chama a atenção, por exemplo, o fato de as últimas entrevistadas que aparecem em seu trabalho serem quatro mulheres cuja formação universitária de graduação, realizada na Universidade Federal (como todos os outros entrevistados), não é em Matemática - como a de onze dos entrevistados - ou Física – que é o caso, único, do professor Joaquim Teixeira. Com exceção da professora Maria Cristina, graduada em Filosofia, as outras três se formaram em Pedagogia. Só essa circunstância já nos anuncia que olhares distintos dos anteriores nos esperam, aspecto esse que eu realmente constatei após a leitura a começar pelo fato de que três dessas narradoras, as professoras Cristina, Eliane e Marise, afirmam terem tido uma relação difícil com a Matemática quando cursavam o que hoje se chama escola básica. Isso me pareceu muito interessante, e achei oportuno lembrar aqui algumas das passagens em que elas falam disso.

A professora Cristina afirma (os sublinhados são meus): “De um modo geral, eu sempre gostei muito de estudar, então as lembranças que eu tenho da minha vida escolar são muito boas, mas, assim, existiam determinadas disciplinas com as quais eu não me dava muito bem: Matemática era uma delas. [...] eu tive uma professora que dava até reguada na gente: a professora Iara. Ela tomava tabuada todos os dias e era um terror o horário da tabuada. Ela dividia o quadro e colocava as contas e a gente ia para o quadro e não podia titubear em nenhum momento: se errasse tinha régua na perna da gente. Nessa época, eu estudava em escola pública e a farda das meninas era uma saia de preguinhas e as pernas ficavam à mostra. Para pegar reguada era uma beleza...”.

A professora Eliane diz: “Eu lembro com muita saudade da minha professora de Língua Portuguesa [...] Agora, por incrível que pareça, Matemática e Física foram duas disciplinas, assim, que eu não conseguia compreender. Na realidade, eu nunca fui uma boa aluna de Matemática e Física. [...] No ensino de segundo grau, onde eu teria de assumir, sozinha, as tarefas de cada uma das disciplinas, foi que eu me dei conta da falta, da lacuna de conhecimento que eu tinha tanto em Matemática como em Física, que era uma disciplina nova para nós no ensino de segundo grau. [...] Os bons alunos de Matemática eram os respeitados

na sala de aula. Eu lembro que eu era uma excelente aluna, eu escrevia muito bem, meus poemas, minhas redações eram sempre comentadas, mas eu não era a boa aluna da sala, porque os bons alunos da turma eram aqueles que eram feras em Matemática e em Física.” [...] “Eu quero dizer que a Matemática no meu processo de escolarização, foi uma Matemática que me trouxe muito trauma, muitos pesares... Eu tenho assim uma lembrança não muito alentadora...”

Da professora Marise cito o seguinte excerto: “Todo o meu Ginásio foi feito no CEMA, isso foi na década de 1970 [...] E aí, eu entrei para o Magistério, um pouco por conta do que hoje é objeto de sua pesquisa: a Matemática. Correndo da Matemática eu fui para o Magistério.”

Em relação à participação das professoras Cristina, Eliane e Marise na elaboração e implantação do curso de Matemática no Centro Federal, há convergências notáveis, que eu gostaria de comentar. Uma delas é a referência à construção do projeto do curso, destacado como inovador – permita-me retomar um trecho da narrativa de Cristina: “Nós pensamos numa coisa diferenciada para a licenciatura daqui. [...] a gente tentou permear o curso com as práticas educacionais para que nele não fosse evidenciado esse distanciamento de colocar as disciplinas pedagógicas só lá no final. Agora ele (o aluno) teria as disciplinas pedagógicas permeando toda a licenciatura, até para que ele não perdesse o foco: *olha, eu estou aqui não é para ser bacharel em Física ou em Química ou em Matemática... Eu estou aqui para assimilar as informações do curso de Matemática e, depois, disseminá-las em sala de aula, ou seja, eu estou sendo formado professor*”. Eliane é mais explícita e descreve a operacionalização da proposta do curso em termos do currículo: “Houve, assim, uma reorganização no núcleo curricular. Havia, sim, as disciplinas do núcleo básico mas, concomitantemente, foram distribuídas as disciplinas do núcleo pedagógico e do núcleo específico atravessado pelo Estágio Supervisionado que se dava desde os primeiros anos da formação”. E Marise diz: “O nosso currículo está preparado para isso, nosso projeto pedagógico do curso aponta para isso, traz essas diretrizes: do diálogo, do planejamento conjunto, da prática educativa transversal, onde o aluno desde o primeiro período tem que conhecer e desenvolver essa prática de ensino simulada ou até mesmo real”.

Contudo, as professoras revelam-se muito decepcionadas e frustradas com os rumos tomados pelo curso, especialmente com o projeto de interiorização, com o envolvimento de um número enorme de municípios maranhenses (pela nota de rodapé apresentada na

entrevista de Dalva são 36 municípios) que tornou inviável a atribuição da formação exclusivamente aos docentes do então Centro Federal e provocou a inserção de professores recrutados da comunidade. Esse aspecto da integração ao corpo docente de professores nem sempre qualificados, segundo os entrevistados, já tinha aparecido em textualizações precedentes. Entretanto, creio que a professora Eliane Pedrosa é a primeira a se referir ao momento em que a interiorização das licenciaturas pelo então Centro Federal foi projetada e efetivada, um momento de precarização do ensino superior, quando as instituições federais responsáveis por esse ensino dispuseram de recursos financeiros parcos devido à política neoliberal do governo federal (especialmente o de Fernando Henrique Cardoso) e foram estimuladas a gerar elas próprias esses recursos pela prestação de serviços às comunidades externas. Assim, Eliane Pedrosa analisa que a questão não era simplesmente atender às demandas de docentes decorrentes da LDB de 1996: “... ao mesmo tempo em que foi ampliado o ensino fundamental e o ensino médio, garantido por lei, nós não tínhamos uma política de valorização e formação dos profissionais de ensino dentro do nível superior, então as instituições de ensino superior tinham que buscar suas alternativas para sobreviver dentro do sucateamento em que elas viviam. Nesse sentido, o CEFET-MA, ao mesmo tempo em que respondia e procurava cumprir a sua função social de formação de profissionais para agir na sociedade, buscava também, concomitantemente, uma estratégia de sobrevivência diante do caos que ele, enquanto instituição de ensino superior estava passando”.

As quatro entrevistadas convergem no que diz respeito à carência verificada quando do oferecimento do curso nos municípios: além da ausência de professores do Centro Federal para ministrar as disciplinas, registram a carga horária concentrada nos períodos de férias escolares, a falta de bibliotecas, a falta de acomodações, de salas de aula de boa qualidade, de orientadores para o trabalho de conclusão de curso, em síntese, a inexistência de uma estrutura adequada. Destaco o que revela Dalva Rocha: “As dificuldades eram muitas, tanto para os professores que se deslocavam para ministrar aulas nos municípios como para os próprios alunos que lá estavam... Dificuldades de aceso, de localização, de estadia, alimentação adequada... Alguns municípios não tinham estrutura física adequada para as instalações. As salas mal iluminadas, sem ventilação, carência de material bibliográfico para pesquisa... Ausência de biblioteca, de orientadores para o Trabalho de Conclusão de Curso...”. Eu, particularmente, gostaria de saber mais sobre esse *Projeto de Interiorização* do Centro Federal do qual falam os entrevistados...

Bem, Professora, eu creio já ter me estendido muito. Quero que saiba que me tem sido bastante difícil selecionar os assuntos a serem comentados diante do vasto acervo temático presente nas dezesseis narrativas. Mas vamos aos poucos. “*Piano piano se va lontano e se arriva sanno*”, dizia meu pai.

Até breve!

Décima Sexta Carta

Prezado Senhor,

Em sua última carta o senhor se refere às entrevistas das professoras Maria Cristina, Eliane Pedrosa, Marise Piedade e Dalva Rocha, como narrativas que, sob certos aspectos, se diferenciam das narrativas anteriores como a do professor Francisco Pinto. Entendo perfeitamente essa sua colocação. É claro que inúmeros fatores podem justificar essa alteração de foco, ou seja, a abordagem distinta que essas professoras têm sobre a Educação, a Matemática e o ensino de Matemática, se compararmos suas posições com aquelas presentes nos relatos, por exemplo, dos professores e professoras mais antigos ou mesmo dos professores mais novos, mas com formação em Matemática. Não será possível a mim – e creio que a ninguém – estabelecer o motivo dessa diferenciação de foco, ou justificar os porquês de uma visão diferenciada aparecer, no conjunto de relatos, sem antes ter sido sequer anunciada em narrativas anteriormente coletadas, embora se percebam também, sinais de alteração de foco entre os relatos dos professores com formação em Matemática. A esse aspecto o senhor chama a atenção em outras cartas: a partir da narrativa do professor Francisco Pinto, há sinais de uma *transição* temática que se evidenciam. Percebo, por exemplo, que na entrevista desse professor - isso se configura nas demais que o precedem - começam vir à cena traços de uma preocupação voltada para o ensino e a formação do professor de Matemática diferenciada da visão até então defendida pelos primeiros professores do curso. Diferentemente da professora Maria Eufrásia, por exemplo, que entende que “a Matemática não tem muita conversa, não tem muita metodologia: é aula expositiva, fazer exercícios, discutir com o aluno”, o professor Francisco Pinto, discursa em favor de um ensino *dialogado, prático*, fala de *Matemática concreta*, ventila a possibilidade de utilização de laboratório no ensino de Matemática, defende a inclusão na grade curricular da Licenciatura em Matemática de disciplina como Fundamentos de Matemática por acreditar na necessidade de familiarizar o licenciando com as coisas do ensino básico...

Essa impossibilidade de justificar ou estabelecer motivos não impede, porém, que façamos algumas considerações – como que um jogo de possibilidades interpretativas, ou uma

variação imaginativa, diriam os que trabalham com Fenomenologia. Uma possibilidade de compreender essa *alteração discursiva* já está implícita em sua mensagem anterior: as quatro professoras têm formação em áreas que não são a Matemática – uma delas formou-se em Filosofia e as demais em Pedagogia. Seria fantasioso pensar que o distanciamento com a área da Matemática, um percurso formativo diferenciado, tematizando questões do domínio da Educação impedem que os discursos dessas quatro professoras estejam contaminados com a aura de certeza que não poucas vezes caracteriza o discurso matemático? Entender as próprias limitações em relação a algo (no caso, a Matemática) em suas histórias de vida, e enfrentar essas limitações voltando-se a compreendê-las, sem que isso se mostre como fraqueza ou incompetência mas, ao contrário, fazendo delas vetor propulsor para a intervenção efetiva (como fazem as quatro professoras) não seria uma postura menos usual para os que foram formados de modo a justificar as próprias práticas somente a partir do domínio de um determinado conteúdo específico, sem questionar o modo como vai ocorrendo a familiarização com esses conteúdos? Isso, aos seus olhos, pode até parecer um preconceito meu, por isso tento justificar-me: o dia-a-dia de um Departamento de Matemática mostra que, em muitos casos, as questões relativas ao ensino são secundarizadas. Nos discursos dos primeiros professores do primeiro curso de Licenciatura em Matemática do Maranhão isso é bastante claro. Não se trata de uma negligência proposital com as questões relativas ao ensino, mas algo que, me parece, foi sendo sedimentado num contexto no qual as questões educacionais não eram tratadas, o que pode ter naturalizado essa negligência. A própria estrutura dos cursos, as políticas educacionais, as diretrizes das Licenciaturas à época etc – aspectos que já comentamos em outras cartas – tendem a privilegiar uma posição que defende o conhecimento matemático, apenas ele, como o pilar de um ensino de Matemática de qualidade (algo como o *slogan* de que basta saber bem Matemática para ensinar bem Matemática). Note que nos relatos são visíveis os esforços dos professores *colonizadores* para que seus alunos aprendessem Matemática e tivessem uma formação de qualidade. Isso mostra que não se trata de má vontade ou desinteresse: penso que secundarizar um pensamento de natureza, digamos, mais educacional, torna-se algo *natural* num contexto formativo em que não há posições contrárias a esse discurso. As quatro professoras que o senhor cita vão contra esse discurso, pois a formação que tiveram as levou a tematizar prioritariamente, sob outro ponto de vista, a escola e o ensino; e talvez disso tenha resultado a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser configuradas apenas no plano individual ou

meramente cognitivo. Elas têm argumentos que estão enraizados num estudo sistemático de posições filosóficas e pedagógicas, próprios às suas formações específicas, algo que inexistia antes delas, num tempo em que era preciso garantir o conhecimento matemático, pois, aparentemente, o resto seria decorrência dele. O surgimento desse contra-discurso (que se torna ação, pois essas professoras interferem decisivamente na constituição de cursos, programas e diretrizes para a formação de professores de Matemática) pode ser visto, inicialmente, como uma subversão que vai se estendendo, vai se ampliando e contamina toda uma situação a ponto de, hoje, estar incorporado às políticas e ações que subjazem à formação de professores de Matemática (e mesmo ao discurso dos professores mais antigos). Pode-se também pensar que o surgimento desse contra-discurso – ou seja, o discurso que traz à cena as questões pedagógicas, que coloca um pensamento educacional na ordem do dia – mostra, também, que o desenvolvimento das pesquisas na área da Educação e o avanço das ideias pedagógicas têm, sim, surtido efeito, ao contrário do que se afirma usualmente (o senhor já deve ter ouvido a cantilena de que o discurso da Educação não saí dos muros da academia, ou que as dissertações e teses defendidas em Educação não chegam às escolas...). Talvez não tenham surtido tanto efeito quanto poderiam surtir ou tanto quanto gostaríamos que surtiram, mas essa *alteração discursiva* que o senhor percebe nas narrativas das quatro professoras pode ser interpretada como uma intervenção efetiva das ideias educacionais – que cada vez mais vêm ganhando terreno, pelo menos no Maranhão, já que é do Maranhão que estamos tratando – no dia-a-dia dos cursos de formação de professores, que antes se bastavam às preocupações relativas ao conteúdo específico... O professor Luciano Mendes de Faria Filho⁵⁰⁵ recentemente divulgou um artigo que trata exatamente dessas questões, e parece concordar com esses meus argumentos.

Por outro lado, mesmo nesse contexto atual, em que já existe um pensamento pedagógico consolidado, em que a Educação Matemática, por exemplo, é área reconhecida, com produção sistemática e significativa, podemos nos defrontar com posições conservadoras, que ainda veem o domínio dos conceitos matemáticos como o fator determinante para um ensino de Matemática de qualidade. Por ter levantado a possibilidade de que a formação das quatro professoras pode ter influência na “alteração discursiva” que se

⁵⁰⁵ Refiro-me ao artigo intitulado: *A pesquisa em educação e a qualidade da escola básica*, enviado pelo autor ao JC e-mail, no dia 16 de junho de 2011. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=78016>. Acessado em 02/08/2011.

nota nos depoimentos, não pense o senhor que defendo ser um determinado tipo de pensamento próprio a uma área (infelizmente é ainda comum a diferenciação, por exemplo, entre matemáticos e educadores matemáticos a partir da preocupação ou não com as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática). Não penso assim. Não se trata de afirmar que um matemático despreza os assuntos relativos à Educação, nem que os Educadores Matemáticos ou pedagogos são naturalmente defensores de posturas educacionais adequadas. Esse é um discurso simplista que deve ser evitado. Penso que se trata das concepções que cada um defende e faz valer na prática (que é onde as concepções se mostram mais claramente): há matemáticos que defendem posições pedagógicas muito atuais e consistentemente fundamentadas como há educadores matemáticos que mantêm posições anacrônicas em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática. Essa é, ainda, em minha área, uma discussão bastante viva, que nos leva a questionar o que é o educador matemático, como se constitui a comunidade de educadores matemáticos⁵⁰⁶, qual é a *posição* da educação matemática dentre os fazeres científicos, e indica que há ainda muito a se estudar no que diz respeito às concepções sobre ensino e aprendizagem de Matemática. O que tentei fazer foi aventar a possível influência de um determinado contexto formativo como catalizador de algumas práticas diferenciadas. Mas esse não é, no momento, nosso tema central e, portanto, volto-me a outras questões enunciadas em sua última carta.

O senhor demonstra interesse em ter mais informações sobre o *Projeto de Interiorização* do então Centro Federal do Maranhão⁵⁰⁷. Embora desde 1992 essa instituição

⁵⁰⁶ A comunidade de educadores matemáticos é aqui entendida a partir de Antonio Miguel, como sendo “ecclética e heterogeneamente composta por: professores de matemática que não pesquisam suas práticas e que não vêm com bons olhos os pesquisadores acadêmicos em educação matemática; pesquisadores acadêmicos em matemática e em educação que participam da formação desses professores, mas que não gostam muito de fazer isso e, se pudessem, não o fariam; de matemáticos que não pesquisam nem matemática e nem educação, mas que formam, a gosto ou a contragosto, professores de matemática; pesquisadores matemáticos que gostariam de fazer educação matemática, mas que se acham impedidos de fazer o que desejariam fazer; pedagogos e psicólogos, por alguns considerados matematicamente incultos, mas que realizam pesquisas em educação matemática; matemáticos conteudistas de última hora, moralizadores, arrogantes e inflexíveis, que se imaginam salvadores da pátria e legítimos proprietários e defensores do nível e do rigor da educação matemática da população; mas também por professores de matemática, pesquisadores em matemática, pesquisadores em educação matemática e outros profissionais que fazem e acreditam na educação matemática e tentam, de fato, levar a sério o que fazem” (MIGUEL, op.cit., p.89).

⁵⁰⁷ Antes, Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1989, o Presidente da República, José Sarney, por meio da Lei n.º 7.863/89, transforma essa Escola em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET-MA -, elevando-o à competência para ministrar, além do Ensino Médio e cursos técnicos, também cursos de graduação e de pós-graduação. Mas a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA -, com sede em São Luís, passando a integrar esse sistema o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, junto com as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras.

de ensino já tivesse iniciado uma política de formação de professores como o curso de Licenciatura Plena em *Matérias Específicas do Ensino Médio: Construção Civil, Eletricidade e Mecânica*, é no contexto das exigências da LDBEN que o então Centro Federal implanta sua política de formação de professores para habilitar docentes para atuar na Educação Básica no Maranhão. Essa política efetiva-se por meio da implantação de cursos de Licenciatura nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Informática⁵⁰⁸ e do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de Educação Profissional de nível Médio (corresponde ao que se chamou ESQUEMA e vigiu de 1996 a 1999, visando a complementar, em oito meses, com a parte pedagógica, a formação de profissionais graduados em diferentes áreas e que não possuíam cursos de licenciatura).

Há uma passagem na entrevista do professor Alexandre Pereira que parece corroborar a ideia de que a implantação do *Projeto de Interiorização* do então Centro Federal tem relação com as exigências da *Nova Lei*. Ele nos conta sobre uma reunião do Departamento (de Ciências Exatas) em que a ideia de criar cursos de formação de professores foi lançada: “O professor José Lima (diretor geral) se apoiando numa lei que a gente chamava a *„Lei dos Dez Anos“*, chegou de Brasília com essa novidade: por que nós não abrimos um curso que comercializaríamos com os municípios, exatamente pensando nessas pessoas que têm essa fragilidade em relação à *„Década da Educação“*? Algo nos moldes do que a UEMA havia feito... Em princípio, eu não queria mexer com isso, achei que era mais uma daquelas conversas... Só que ficou aquele desafio para o Departamento, mas ninguém pegou e, então, eu fui chamado novamente e resolvi assumir essa questão dos cursos...”.

O início das atividades desse Projeto se dá em 1999, com a implantação do Curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática⁵⁰⁹ (com duração de três anos e meio), cuja finalidade era, conforme documentação existente, “licenciar professores para o ensino de Matemática, no ensino médio e fundamental de 5ª a 8ª série, atendendo às necessidades das Prefeituras do Maranhão que desejam cumprir a determinação do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dessa forma, contribuir pra melhorar a qualidade da Educação Básica no Estado, especialmente do ensino fundamental” e

⁵⁰⁸ As informações apresentadas sobre esse programa de formação do então Centro Federal estão baseadas, também, na primeira proposta do curso: “Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática”, 1998.

⁵⁰⁹ Autorizado a funcionar pelo Conselho Diretor através da Resolução nº 12/98, de 29 de dezembro de 1998.

seu público alvo eram professores em exercício, domiciliados nos municípios conveniados com o então Centro Federal. Alexandre nos conta também que, inicialmente, o então Centro Federal firmou convênio apenas com cinco Prefeituras maranhenses: Humberto de Campos, Morros, São José de Ribamar, Esperantinópolis e Codó, para oferecer o curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática na modalidade parcelado/intensivo, com aulas presenciais - nos meses de janeiro, fevereiro, julho e parte do mês de agosto-, em dois turnos diários, seis dias por semanas, com uma jornada semanal de 48 horas/aula. Esse curso também foi implantado na sede do então Centro Federal, em São Luís, em funcionamento regular: “Como o CEFET-MA iniciou turmas nos municípios, era necessário que tivesse uma turma aqui na sede... era exigência do MEC... Os cursos do convênio teriam que ser decorrentes dos cursos que a sede já desenvolvia”, nos explica Eliane Pedrosa em sua entrevista. Mas houve uma ampliação da área de abrangência do Projeto: “Lembro que em menos de três anos isso já se expandiu, triplicou o número de municípios e nós ficamos sem chão, sem saber o que fazer...” relata Eliane Pedrosa. Por essa época o curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática passou a ser oferecido na modalidade parcelado/intensivo, a 30 municípios do Estado. O então Centro Federal encerra esse Projeto conveniado com 36 municípios, tendo licenciado, segundo dados de 2008, um total de 1.916 professores de Matemática.

Percebe-se na fala dos entrevistados envolvidos nesse Projeto que a ampliação da área de abrangência do Projeto comprometeu o desenvolvimento da política de formação de professores de Matemática no então Centro Federal. Não é à toa que as professoras citadas pelo senhor em sua última carta revelam-se decepcionadas com os rumos tomados pelo curso oferecido nos municípios conveniados: o projeto desse curso foi elaborado para atender no máximo oito municípios- “era um projeto experimental”, diz Marise Carvalho - previa um acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas. A professora Maria Cristina esclarece bem essa questão: “Nós idealizamos um projeto para oito municípios integrando a parte pedagógica da instituição de modo que essas pedagogas pudessem fazer o acompanhamento da forma que esse curso estava sendo operacionalizado, para que a gente não perdesse de vista a qualidade dessa formação. Esse é o projeto original da interiorização... Todas as vezes que os professores eram mandados para os interiores eram feitas reuniões pedagógicas, era elaborado o projeto da disciplina, era operacionalizada a forma como a disciplina ia ser trabalhada, os textos eram selecionados. Para você ver, a gente realmente teve uma preocupação muito grande com a qualidade, para não *fazer de conta* que a gente estava

indo para o interior ensinar e fazer curso superior”. Cristina esclarece ainda que a opção da comissão de elaboração do projeto do curso (formada pelas professoras Rejeana Sousa, Eliane Pedrosa, Marise Piedade, Maria Cristina e Alexandre Pereira) de atender um número reduzido de municípios, não se deu forma aleatória: foi considerada a real condição do então Centro Federal possuir, no seu quadro de professores, profissionais em quantidade suficiente para atender com qualidade essa demanda. Com a ampliação da área de abrangência do Projeto para atender 30 municípios conveniados (que mais tarde passou para 36 municípios) tornou-se inviável concretizar aquilo que havia sido planejado para o desenvolvimento das atividades do curso, não havia mais como fazer as reuniões pedagógicas que antecipavam cada módulo. Desse modo, a proposta inicial da comissão de elaboração do projeto do curso não se materializa: “Apesar de todo o processo de discussão democrático, da definição de um currículo enriquecido pelos princípios da teoria e prática, da participação coletiva, da contextualização, o que se percebe é que na hora de sua materialização, as condições para isso não se efetivaram... Era necessária a ampliação do quadro de profissionais... Havia também necessidade de condições financeiras para estruturar o próprio espaço... A qualidade ficava cada vez mais comprometida, como nunca se havia presenciado na história do CEFET-MA”, relata Eliane Pedrosa. A professora Marise Piedade complementa: “Nós da comissão, inclusive, fomos muitas vezes à Direção Geral defender o ponto de vista que era um projeto experimental e que nós não tínhamos um corpo docente suficiente para atender o volume pretendido, que havia exigências do MEC, que nós precisávamos cumprir determinados aspectos legais, mas acabou que realmente a vontade da Direção prevaleceu. E isso ficou sob o „controle“(eu digo mais: „descontrole“) da administração da casa”.

Parece que a decisão de expansão, tomada pela Direção Geral dessa instituição, relaciona-se com o *burburinho* causado pela *Nova Lei*, que leva as Prefeituras a uma *procura exacerbada por cursos superiores* e essa procura se dá principalmente por cursos de Licenciatura em Matemática: a maioria dos convênios firmados entre o então Centro Federal e as Prefeituras foi nessa área de ensino. Em muitos municípios a única opção de curso apresentada aos alunos-professores era na área de Matemática e os entrevistados envolvidos nesse Projeto destacam que isso comprometeu seriamente o desenvolvimento das atividades, visto que tinham que trabalhar com muitos alunos que não demonstravam nenhum interesse, nenhuma afinidade, nem tão pouco trabalhavam nessa área de ensino; a opção pelo curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática se deu por conta da oportunidade criada para

essas pessoas fazerem um curso superior. A conclusão do curso era vista por esses alunos-professores como garantia de manutenção de seus empregos. Destaco a fala da professora Cristina sobre essa situação: “Você formava oitenta pessoas em Licenciatura em Matemática em um município... Se você for fazer uma enquete naquelas turmas, tinha gente que não queria fazer Matemática, mas a única oportunidade que surgiu de curso superior naquela situação foi de Matemática... Então, hoje nós temos professores de Artes licenciados em Matemática... No final, o curso não está auxiliando tanto na prática diária deles porque eles atuam em outras áreas na sala de aula e não na área em que eles foram licenciados”.

Percebe-se que a expansão leva o então Centro Federal a recorrer às mesmas estratégias utilizadas pela Universidade Estadual para atender à demanda de seu Programa de formação de professores nos interiores maranhenses: contratação de docentes de outras instituições de ensino superior ou, muitas vezes, de docentes sem nenhum vínculo com instituições desse nível de ensino. “Como essas pessoas eram chamadas? A gente tinha que confiar no que as pessoas diziam: *„eu conheço fulano e ele é um excelente profissional“*... Não tinha como fazer nenhum processo seletivo, era uma coisa corrida... Era uma coisa assim de urgência e não dava para fazer uma triagem muito criteriosa”, explica Maria Cristina.

Não muito diferente daquilo que se revela nos Programas de formação de professores da Universidade Estadual (PROCAD, mais tarde PQD) na modalidade parcelado/intensivo, percebe-se que o Projeto de Interiorização do então Centro Federal também se desenvolveu em meio a uma série grande de dificuldades, de ordem humana e material, envolvendo tanto os professores-alunos quanto os docentes que lecionaram para eles. Os sinais de carência quando do oferecimento do curso nos municípios o senhor elucidou bem em sua última carta: a inexistência de uma estrutura adequada, passando pela insuficiência de professores para atender à demanda, o pouco tempo para ministrar a carga horária nos períodos de férias escolares, a falta de bibliotecas, de acomodações adequadas para os docentes que iam lecionar no curso (chegando ao ponto de esses professores dormirem em lugares improvisados), falta de salas de aulas adequadas, de orientadores para o trabalho de conclusão de curso... Mas, perceba que a carência não se evidencia somente no programa de formação de professores oferecido nos interiores. A professora Marise revela em sua entrevista que quando o curso de Licenciatura em Matemática da sede se iniciou, o então Centro Federal também não tinha uma estrutura adequada para funcionar: “E isso durou até um certo tempo, durou alguns anos... A nossa biblioteca, inclusive, foi objeto de avaliação pelas comissões de avaliadores de cursos

do MEC. Foi um dos pontos que nós tivemos pontuação bastante comprometida”, relata Marise.

Mas há um aspecto que o senhor traz à tona em sua última carta que eu não gostaria de perder de vista nesta discussão: o momento político em que são oferecidos esses cursos de formação de professores. O início da oferta dos cursos por meio dos Programas de formação de professores - PROCAD, PROEB e o Projeto de Interiorização - acontece em meio à política neoliberal do Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), e como o senhor bem ressalta em sua carta, uma das entrevistadas, a professora Eliane Pedrosa, traz à tona a questão da situação de *precarização do ensino superior* nesse momento político, quando as instituições federais responsáveis por esse ensino tiveram seus recursos financeiros reduzidos e foram estimuladas a gerar, elas próprias, esses recursos por meio de prestação de serviços às comunidades externas. Concordo que, naquele momento, a questão não era simplesmente atender àquilo que determina a *Nova Lei*, que as determinações dessa Lei foram utilizadas pelas instituições de ensino superior como *estratégia de sobrevivência* diante do quadro de dificuldades em que elas se encontravam, mas não se pode negar que tudo isso termina por acender a chama para uma explosão desenfreada de Programas *emergenciais* de formação de professores não só no Maranhão - alguns deles iniciados mesmo sem a prévia autorização do MEC, como foi o caso dos Programas de formação do então Centro Federal, conforme relata a Dalva Rocha em sua entrevista - como em outros estados da Federação. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, organizou em 1999 o *Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica* (PROBÁSICA), com o objetivo de oferecer cursos de graduação em nível de licenciatura plena a fim de formar professores, em efetivo exercício, para o magistério do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A operacionalização do Programa ocorreu com a realização de cursos-convênios entre as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios do Rio Grande do Norte. Com o mesmo fim, no estado do Ceará, em 1996, foi instituído o *Programa de Licenciaturas Breves* realizado pelas universidades estaduais (Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA) em parceria com as Prefeituras municipais, com o objetivo de favorecer a formação de profissionais da educação em exercício pela qualificação em licenciatura plena em cursos com duração de dois anos⁵¹⁰. Nos estados do Mato Grosso e

⁵¹⁰ (FERREIRA, 2004, p.17).

Mato Grosso do Sul, em 1999, foi instituído em caráter experimental o *Programa de Formação de Professores em Exercício*- PROFORMAÇÃO e em 2000 expandiu-se para mais oito estados: Acre, Rondônia, Goiás, Piauí, Paraíba, Pernambuco, Ceará e Sergipe. Esse Programa oferece um curso de nível médio, com habilitação em Magistério⁵¹¹, na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, estados e municípios. Destina-se à formação de professores das redes públicas do ensino fundamental que não possuem a habilitação mínima legalmente exigida e se encontram lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste⁵¹².

Espero que essa minha fala não lhe cause a impressão de que eu esteja atribuindo unicamente à letra da *Nova Lei* a responsabilidade por todo esse movimento das instituições de ensino superior no que tange à implantação de Programas de formação de professores. Paraphrasing uma de nossas entrevistadas, a professora Cristina, “a lei, em si, a letra da lei, não muda a realidade, por mais bonito que seja um texto de lei...”. Também não acredito que uma lei, por mais avançado que seja o seu texto, por si só tenha a capacidade de operar transformações profundas, nem tão pouco de retardar o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja⁵¹³. Essas instituições de ensino não estão fora da “tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interações”⁵¹⁴. Desse modo, entendo que ações geridas no interior dessas instituições - como a implantação de Programas de formação de professores - não podem ser explicadas a partir de uma *única ideia* ou de um *único princípio*, como as determinações da *Nova Lei*, por exemplo.

As políticas públicas⁵¹⁵ não são neutras. De algum modo elas traduzem o grau de organização da sociedade e a cultura política vigente. Na realidade, o texto da LDBEN se encarrega de materializar aquilo que o projeto neoliberal - direcionado pelos organismos do capital internacional (seja o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, ou outro organismo) naquele momento, idealiza para a educação

⁵¹¹ Embora a Lei determine que a formação dos professores deva se dar em nível superior, no caso das séries iniciais do Ensino Fundamental, a LDB admite como patamar mínimo Habilitação em Magistério no nível médio.

⁵¹² Cf em: BOF et al. Disponível em http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=1970. Acessado em 31/08/2010.

⁵¹³ (ROMANELLI, 1982).

⁵¹⁴ (SOBRINHO, op., cit., p.164).

⁵¹⁵ Aqui entendidas como a “materialidade” da intervenção do Estado, ou seja, como os recursos disponíveis ao Estado para materializar definições e encaminhamentos para a sociedade (AZEVEDO, 1997).

nacional. Percebe-se nitidamente na proposta de formação de professores apresentada pelo governo brasileiro a influência das conjunturas internacionais para a educação. O Documento do Banco Mundial (1995), por exemplo, destaca que a formação em serviço é uma estratégia eficaz para melhorar o conhecimento dos professores, principalmente, por diminuir o custo dessa preparação⁵¹⁶. O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) destaca a educação a distância como forma apropriada para a formação de docentes: “A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação, de fácil acesso, associados a um adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional”⁵¹⁷.

Deixe-me ater um pouco mais a essa questão. Acredito, diante desse cenário, que nos resta então, tentar compreender, num contexto mais amplo - uma vez que os esquemas simples de compreensão da realidade social não são suficientes para dar conta da *complexidade* e da *pluralidade de sentidos* desse fenômeno - por que as instituições públicas de ensino superior no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, são levadas a abandonar, ao menos em parte, “sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, e passam a adotar o *mercado*”, e não a sociedade, como referência central”⁵¹⁸. Entendo que essa discussão precisa ser compreendida no contexto das mudanças sofridas pelas universidades públicas, particularmente com a *Reforma do Estado*⁵¹⁹ realizada no Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Com essa Reforma há a instauração de um *novo modelo econômico* centrado no mercado e, principalmente na área social, há a restrição na alocação de recursos públicos - as agências de

⁵¹⁶ (MICHELS, 2006, p.412).

⁵¹⁷ (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

⁵¹⁸ (SOBRINHO, op.cit, p.167).

⁵¹⁹ No decorrer da década de 1990, o tema *Reforma de Estado* adquiriu centralidade na agenda pública brasileira. A reforma do Estado envolve a delimitação do tamanho do Estado (no que desempenham papel importante as ideias de privatização, publicização e terceirização, e a criação das organizações sociais); a redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. As funções do Estado no Brasil, a partir da Reforma, são assim estabelecidas a) Núcleo Estratégico - compreende os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público; b) Atividades Exclusivas - serviços que só o Estado pode realizar; c) Serviços não-exclusivos - produção de bens e serviços, como escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e TV educativas e culturais, deslocadas do núcleo exclusivo do Estado e compreendidas como atividades competitivas que podem ser controladas pelo mercado; d) Produção de bens e serviços para o mercado - que compreende o segmento produtivo e o mercado financeiro (BRASIL/MARE, 1995;1997).

“cooperação” internacional, especialmente o Banco Mundial, articulam “alianças” no sentido de racionalizar os investimentos, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada⁵²⁰.

Com a reforma, um dos setores que compõe o Estado é o *setor de serviços não-exclusivos*⁵²¹, no qual estão a educação, a saúde e a cultura. O que significa para a educação estar incluída no setor de serviços *não-exclusivos*? Marilena Chauí, na Conferência proferida na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED⁵²², traz uma avaliação sobre essa questão e, por acreditar que os argumentos apresentados por ela carregam elementos que me ajudarão a esclarecer mais o contexto de imposição de uma política de formação de professores às instituições de ensino superior no Maranhão (que exige delas a adaptação de suas práticas, seus modos de funcionamento, a um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais, impõe a demanda com um sentido muito mais “imediatista, pragmático e individualista”⁵²³), passo a apresentar-lhe os argumentos dessa autora. Chauí entende que a inclusão da Educação nesse setor significa que ela deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado⁵²⁴. A Reforma do Estado define a universidade como uma *organização social*⁵²⁵ e não como uma *instituição social*. Uma *organização* difere de uma *instituição* por definir-se como uma prática social determinada de acordo com sua *instrumentalidade*: refere-se ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular, não a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. E por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. “Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no

⁵²⁰ (SIMIONATTO, 1997, p. 2).

⁵²¹ “É precisamente no núcleo *serviços não-exclusivos* que o governo estabelece as premissas da Reforma do Estado na sua relação com a sociedade e o mercado, a partir dos seguintes objetivos: transferir os serviços não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais; buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços; buscar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços através dos conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente; fortalecer a parceria entre Estado e sociedade através do contrato de gestão” (*ibidem*, p. 7)

⁵²² Realizada em Poços de Caldas, em 05 de outubro de 2003.

⁵²³ (SOBRINHO, op.cit., p. 167).

⁵²⁴ (CHAUÍ, 2003, p. 6).

⁵²⁵ “entidades públicas de direito privado que celebram um contrato de gestão com o Estado e assim são financiadas parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público” (BRASIL/MARE, 1997).

interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe”, argumenta Chauí. Outra diferença apontada por essa autora: a instituição social aspira à universalidade, a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, “a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais”⁵²⁶.

É na forma atual da organização da sociedade capitalista que Chauí encontra argumentos que justificam passar da ideia da universidade como instituição social à sua definição como *organização prestadora de serviços*. Essa autora argumenta que a forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera, de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares competindo entre si; sociedade e natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, *meio ambiente*; e *meio ambiente* instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; *meio ambiente* perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se a mudanças rápidas da superfície do *meio ambiente*. Daí o interesse

⁵²⁶ (CHAUI, op.cit., p.6).

pela ideia de *flexibilidade*, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas.

A visão organizacional da universidade, continuando com Chauí, produziu a “universidade operacional”: uma universidade regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível; estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em *microorganizações* que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A *heteronomia* da universidade *autônoma* é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, “aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. “Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação”, conclui Chauí⁵²⁷.

Em síntese, com a Reforma do Estado há a transformação de instituições de serviços do Estado - como as Universidades Federais - em *organizações sociais públicas não-estatais*. Essas instituições passam a desempenhar as chamadas *atividades competitivas* - apoiadas na concepção da *eficiência gerencial pela competitividade máxima* – por meio de *contratos de gestão, parcerias público/privado* e outras fontes de financiamento que conduzem à captação de recursos privados como forma de *reduzir os investimentos públicos no ensino superior*, o que termina por acentuar o *aligeiramento* e a *fragmentação* do processo de formação, em

⁵²⁷ (CHAUI, op.cit., p. 6-7)

cursos de curta duração, cursos seqüenciais, cursos politécnicos, cursos de educação a distância e outros. Nesse quadro, também se acentua o processo de privatização crescente do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas, através, sobretudo, dos cursos de pós-graduação *autofinanciáveis - na verdade pagos pelos estudantes -*, das pesquisas encomendadas por empresas e dos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. Em última instância, isso significa “a privatização, dentro e a partir das instituições públicas de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica”⁵²⁸.

É também no contexto do neoliberalismo que se vê na sociedade brasileira um contínuo crescimento do número de aposentadorias no Serviço Público. As alterações feitas na legislação da Previdência Social e nas garantias constitucionais para a aposentadoria⁵²⁹ fez com que uma significativa parcela de servidores públicos ainda em idade jovem e produtiva fosse compelida a se aposentar. Foi o que aconteceu com os professores entrevistados do curso de Matemática da Universidade Federal: Renato Patrício, Maria Eufrásia, Ribamar Siqueira, Vera Almeida, Jocelino Ribeiro e Leila Ribeiro. Esses professores que *tão cedo* se aposentaram para preservar seus direitos, foram recontratados por essa instituição com contratos temporários, à exceção da professora Leila, que ingressou novamente na carreira como concursada no então Centro Federal: “Todo mundo dizia: *,te aposentas*!”. Eu me achava muito nova para me aposentar, não sabia fazer outra coisa, só gostava de dar aulas...” lembra Leila. Mais tarde, diante da impossibilidade da renovação seus contratos, alguns deles passaram a lecionar em universidades particulares. Percebe-se no relato da professora Vera um *lamento*: “A Universidade poderia usufruir mais do nosso mestrado, nós poderíamos ter feito doutorado, mas nós não fizemos por conta desses Planos... Depois da aposentadoria voltei primeiro para a UFMA (como professora substituta), depois saí e fui para o CEFET-MA. Depois fui para a Universidade Virtual do Maranhão, onde estou até hoje...”, relata Vera Almeida.

Perceba que, ao mesmo tempo em que as instituições públicas de ensino superior sofrem com a redução de seu quadro de professores por conta do contínuo número de aposentadorias, elas também sofrem pressões (marcadas pelos *sinais da urgência* e das

⁵²⁸ (PAULA, 2009, p.79)

⁵²⁹ Sobre essa questão apresento uma explicação detalhada em nota de rodapé na entrevista do professor Ribamar Siqueira.

contradições) para se assumirem como *prestadoras de serviços* num cenário de *turbulências e encruzilhadas* para o qual não se sentem preparadas. O Governo, para fazer cumprir aquilo que determina a LDBEN sobre a formação de professores, convoca essas instituições a assumirem seu papel social de formadoras, mas não lhes oferece condições estruturais para isso. Pelo contrário: com a Reforma há uma redução de verbas destinadas à área social; essas instituições encontram-se em *estado de sucateamento*. Coube então a elas uma adaptação forçada à *visão organizacional* para encontrar estratégias que lhes possibilitassem assumir sua nova função. E foi o que ocorreu: foi feito o que o Governo, com a Reforma, esperava delas como organização. Organizaram Programas de formação de professores nas áreas em que havia maior carência - a Matemática entre elas - e firmaram convênios com várias Prefeituras para oferecer tais cursos. Os gestores municipais contavam com os recursos financeiros oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - que se tornou “um instrumento contábil de gestão educacional”⁵³⁰ - para cumprir as exigências dos convênios.

O professor José Eduardo, em sua entrevista, apresenta indícios dos problemas enfrentados pelos alunos dos Programas de formação de professores que dependiam de convênios firmados entre as instituições formadoras e as Prefeituras. Em alguns municípios, quando há mudança de prefeito, por exemplo, há casos de novos gestores que não se sentem responsáveis pelo compromisso assumido pelos gestores anteriores, o que comprometia a

⁵³⁰ Por meio desse Fundo o governo federal criou uma estrutura de incentivos e custos financeiros aos municípios, proporcionalmente às vagas que assumissem na rede pública de ensino fundamental. Trata-se de um mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o ensino fundamental, criado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência de dez anos. Foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em janeiro de 2007, para atender toda a educação básica. Quando o FUNDEF foi criado tinha como objetivo: proporcionar maior equilíbrio entre redes estaduais e municipais no que tange à participação e ao compromisso com a ampliação do acesso e da manutenção do atendimento ao ensino fundamental, por meio da vinculação da alocação de recursos para estados e municípios ao número de crianças atendidas pelas respectivas redes de ensino fundamental; diminuir a desigualdade entre os entes federados do ponto de vista dos recursos disponíveis para o ensino fundamental; melhorar progressivamente o perfil e a qualificação do corpo docente do ensino fundamental. De acordo com a lei, os recursos do Fundo devem ser aplicados da seguinte forma: pelo menos 60% na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público; os 40% restantes deverão ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. A lei estabelece que essa valorização se daria a partir da melhoria salarial dos professores, da elaboração de um plano de carreira para a categoria e da capacitação, principalmente dos professores leigos. No que se refere à capacitação, a lei explicita que os 60% destinados ao pagamento de professores poderiam ser utilizados, em até cinco anos, a contar da publicação da lei, para capacitação de professores leigos. Cf. em (COSTA; DUARTE, 2008, p. 148-149).

continuidade do convênio firmado ou o atraso no pagamento do convênio: “Tem turmas que ainda não estão formando pelo CEFET-MA porque o Prefeito não pagou. Se o prefeito não pagou, o curso pára, o aluno passa um ano sem estudar, no outro volta. Se mudar o prefeito este tem que reafirmar o convênio”, esclarece Eduardo. Aliás, esses convênios parecem terem se tornado objeto de manipulação de interesses políticos. Alguns entrevistados chegam a insinuar que por trás da mobilização política de firmar convênio com as Prefeituras, os interesses pessoais de alguns gestores das instituições formadoras em elegerem-se como deputados (estadual e federal) chegam a suplantar os interesses educacionais no processo de desenvolvimento da política de expansão dessas instituições de ensino: os Programas de formação de professores por meio da interiorização tornaram-se *trampolim político* para alguns prefeitos e gestores. É o que alguns excertos das entrevistas que coletamos sugerem: “Como na universidade (UEMA), até então, era o trampolim político que prevalecia (ainda é um pouco, ainda não cortou o cordão umbilical disso aí)... todos (com todo o respeito, pois não estão aqui para se defenderem) usaram esses cursos para se erguerem politicamente, como deputados estaduais, federais (em função desses cursos se elegeram)... Muitos estão aí como deputados com recursos desses cursos, vamos dizer assim: *eu vou abrir um curso lá no sítio, porque lá eu tenho dez eleitores. Como eu sou reitor, você tem que dar aula lá. O curso foi criado, a comunidade gostou...* Então, por conta dessa parte política, os cursos foram implantados em muitos interiores que não tinham condições, mas foram criados: tinha que ter eleitores”, relata Francisco Pinto. O professor Joaquim Teixeira diz: “Eles (os políticos), através de fundações, dobravam, triplicavam o número de vagas para se beneficiarem. Tanto prefeitos como os ex-reitores, tanto da UEMA como do CEFET-MA, na realidade, usaram o programa de expansão da universidade como trampolim político...”. E o professor Eduardo complementa: “Essa ideia da expansão, da interiorização do CEFET-MA, não entendo se foi uma jogada didática do professor Lima, mas acho que foi mais política: tanto que, depois disso, foi e ainda é, até hoje, deputado estadual. Com a interiorização todos o conheciam. A exemplo dos outros reitores da UEMA, o professor César Pires e o professor Waldir Maranhão, todos eles são deputados, porque com a interiorização se ganha uma credibilidade muito grande da população do interior e é uma cadeia pronta para você dizer: *vote em mim, eu fiz isso*”.

Há outro aspecto em todo esse cenário que, segundo penso, também precisa ser ressaltado: as demandas impostas às instituições de ensino superam sua *capacidade de*

resposta. As instituições não tinham condições estruturais para atender à demanda, foram oferecidos cursos em condições as quais já pontuamos anteriormente e que notadamente comprometeram a qualidade, uma qualidade que, para a professora Cristina, “é prá lá de duvidosa”.

Lembro-me que em uma de suas cartas o senhor chega a comentar que os entrevistados envolvidos em Programas de formação de professores de Matemática como o da Universidade Estadual e do então Centro Federal, quase sempre, apontam uma insatisfação com esse modo de formar professores, mas que algumas vezes nota-se muito claramente um *sentimento* de que mesmo com todos os problemas há pontos positivos nesses Programas. Percebo que os aspectos positivos atribuídos pelos referidos entrevistados a esses Programas estão muito associados à oportunidade, dada aos professores em exercício, de obterem o grau de licenciados diante da inexistência de cursos nos municípios, mas também ao fator quantitativo, pois foram muitos os alunos que concluíram o curso. Alguns dos entrevistados chegam a avaliar a qualidade dos Programas tomando como critério as estatísticas dos últimos concursos públicos para a carreira do magistério na área de Matemática em que, dentre os aprovados, encontram-se alunos egressos desses Programas. Há mesmo casos particulares de alguns alunos que após concluírem o curso sentiram-se impulsionados a fazer cursos de pós-graduação. Mas a professora Cristina, embora reconheça o curso como uma “oportunidade ímpar” para as pessoas que estavam naqueles interiores e que não tinham acesso ao ensino superior, apresenta uma avaliação diferenciada sobre o curso oferecido no Projeto de Interiorização do então Centro Federal, trazendo à tona a necessidade de se avaliar outros aspectos: “Hoje em dia nós temos uma parcela de pessoas analfabetas (funcionais) com curso superior por conta da exigência legal. A coisa foi feita a *„toque de caixa“*, sem critérios, sem planejamento, sem acompanhamento, o que é mais sério... Nós temos várias pessoas aí formadas nos interiores, com um diploma do CEFET-MA em mãos, mas a gente fica questionando mesmo se isso realmente vai fazer a diferença lá na sala de aula deles, se agora eles, com essa formação de nível superior, serão professores que irão modificar a postura, a metodologia... Não sei te dizer se isso vai repercutir na qualidade do ensino...”. A avaliação do professor José Eduardo corrobora a da Cristina: “Eles deixaram muito a desejar na formação desses professores, tem muita gente aí com curso superior que deixa muito a desejar na competência”.

Permita-me um esclarecimento sobre a proposta do curso de Licenciatura em Matemática do então Centro Federal que o senhor, em sua última carta, destaca como apresentada pelas entrevistadas como *inovadora*. Realmente o currículo desse curso se diferencia em relação ao vigente, naquele momento, nos demais Programas de formação de professores de Matemática. Distancia-se do modelo da „*racionalidade técnica*“, pelo qual as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada⁵³¹. No entanto, ressalta-se que essa não é proposta inicial do curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática oferecido tanto no curso regular na sede do então Centro Federal como no Projeto de Interiorização. A professora Eliane esclarece que, na matriz curricular da proposta inicial, primeiro eram oferecidas as disciplinas básicas, depois as disciplinas específicas juntas com algumas pedagógicas e, no final, o estágio supervisionado (essa configuração se apresenta também na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática do PROCAD e do PROEB). Houve uma reorganização no núcleo curricular que deu origem a essa *nova* proposta em que o currículo é permeado pela prática educativa desde os primeiros anos da formação. No entanto, essa proposta ficou específica para a sede, no curso regular: “A gente nem pensou no interior porque ficava inviável expandir para os interiores. Como é que eu vou fazer essa prática continuada, se lá no interior a coisa é modulada?” diz Cristina. Ou seja, a proposta de matriz curricular que sinaliza para um modelo de formação muito mais próximo às necessidades dos alunos-professores, visto que esse modelo abre possibilidade de práticas que valorizem as experiências vividas no magistério por esses alunos - já que se encontram no decurso de suas atividades profissionais - não pôde ser aplicada no Projeto de Interiorização por não se adequar ao modo de funcionamento do curso.

Todo esse conjunto de informações, impressões, representações, sentimentos, que a memória dos entrevistados envolvidos nesses Programas de formação de professores de Matemática traz à cena, me leva à percepção de que o significativo número de professores sem curso de licenciatura plena, principalmente na área de Matemática, que atuavam nas escolas da rede ensino municipal e estadual maranhense – situação que não se adequava às exigências da *Nova Lei* - abriu espaço para as instituições públicas de ensino superior desse

⁵³¹ (GONÇALVES; GONÇALVES, 2001, p.144)

Estado instituírem uma política de formação de professores de Matemática que descentraliza essa formação do principal centro, a Universidade Federal, na capital do estado, São Luís, atingindo vários interiores maranhenses. Mas, ao mesmo tempo em que as instituições formadoras se organizaram para realizar essa descentralização, por exigência do MEC, necessitaram criar cursos regulares de Licenciatura Plena em Matemática na sede, “para justificar o curso oferecido nos interiores”, tal como acontecido no então Centro Federal que criou, em São Luís, o curso regular de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática; e na Universidade Estadual o de Ciências com habilitação em Matemática nos pólos sede. O discurso institucional que paira é o da *igualdade de condições* – expressão que sempre ecoa de forma positiva nas políticas educacionais⁵³²:- ao aluno do interior é dada a *mesma condição* do aluno do curso regular de licenciar-se em Matemática. Tanto o curso regular como o do Programa de Interiorização possuem, em princípio, a mesma matriz curricular, mas são cursos de formação de professores de Matemática que apresentam configurações distintas no que tange à modalidade de funcionamento, ao público alvo, à estrutura física oferecida, aos critérios de avaliação, ao quadro docente...

Os alunos do curso regular são alunos da comunidade, aprovados no vestibular unificado dessas instituições. A eles é oferecida a oportunidade de se licenciarem em Matemática em um curso cuja modalidade de funcionamento é semestral, as aulas são ministradas por professores concursados pertencentes ao quadro efetivo de docentes dessas instituições, em salas de aulas alocadas apropriadamente, tendo disponível uma biblioteca com acervo, mesmo que mínimo, voltado para a área. Aos alunos dos Programas de interiorização – professores da rede municipal e estadual de ensino - também é oferecida a oportunidade de se licenciarem em Matemática, mas em condições radicalmente diferentes. Percebe-se que a situação periférica em que se encontram esses alunos em relação à condição de acesso a cursos de formação de professores de Matemática parece despertar em alguns dos profissionais envolvidos nesse processo de formação um *sentimento de compaixão* que termina por *rotular* esses alunos como *coitados*, *carentes*, *sem base*, sujeitos aos quais é necessário dar um tratamento *especial* - o próprio processo seletivo para ingresso no curso carrega esse caráter: evitam reprová-los mesmo reconhecendo que muitos não têm condições mínimas de serem promovidos. A oportunidade de graduar-se em Matemática é dada a esses

⁵³² (GARNICA, 2010)

alunos desde que num curso cujo funcionamento seja na modalidade/parcelado intensivo, com aulas ministradas somente no período de férias escolares, por professores que em sua maioria não pertencem ao quadro de docentes das instituições responsáveis pelo curso e dentre os quais muitos sequer trabalham no ensino superior; desde que se desloquem de um município para o outro para assistir aula, onde a qualidade da estrutura física das salas de aula depende da estrutura de cada município pólo, da boa vontade dos dirigentes municipais (eu mesma, como professora do então Centro Federal atuando num desses cursos, dei aulas em uma sala montada para alunos do maternal). Embora o termo dos convênios reze que cada Prefeitura deve implantar uma biblioteca com um acervo que atenda pelo menos as disciplinas da matriz curricular do curso, pouquíssimos municípios cumpriram esse acordo. Os alunos restringiam-se àquilo que seus professores ofereciam nos corridos momentos de sala de aula. Essa situação, além de exemplificar a diferenciação entre condição e oportunidade, reforça a dicotomia centro - periferia como central à compreensão sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão.

Acredito que os elementos que lhe apresentei até o momento permitem afirmar que o Projeto de Interiorização do então Centro Federal é mais um exemplo de um Programa no cenário da formação de professores de Matemática no Maranhão em que se revelam a *urgência* e a *carência*. Mas não acredito que essa seja uma particularidade da formação de Matemática no Maranhão. Sobre isso o senhor manifestou-se em uma de suas cartas e lembro-me que, nela, aparecem algumas de suas impressões sobre a leitura de um artigo do professor Antonio Garnica⁵³³, no qual ele traz uma discussão sobre a configuração desses aspectos na paisagem da formação de professores de Matemática em outros estados brasileiros. Nesse artigo Garnica tenta esboçar um *retrato* mais panorâmico sobre as compreensões que ele, como leitor - como ele próprio reconhece: “sem método algum além da percepção de uma insistência com que algumas posições e informações se repetem nas entrevistas e uma questionável „*experiência*“ e „*familiaridade*“ com as pesquisas que geraram os depoimentos”- detecta a partir de sua iniciativa de navegar na imensidão do universo de perspectivas aberto que as investigações de nosso Grupo de pesquisa trazem sobre e para a História da Educação Matemática e, em particular, para a formação e atuação de professores de Matemática no

⁵³³ Apresentado no XV ENDIPE.

Brasil. Garnica toma as narrativas como fontes, e encontra nelas uma forma de se aproximar da realidade (do passado e do presente) e, a partir delas, constitui suas percepções. Mas, como ele próprio reconhece, essas percepções são “considerações pontuais, baseadas nas narrativas que se tem à mão, e de modo algum esgotam as possibilidades de análise ou pretendem ser categorias gerais inquestionáveis... São, se muito, „*pontos de luz*“: permitem discussões”. É claro que essas narrativas são passíveis de (re) leituras, estão abertas a outras interpretações e, nesse processo, permitem que nos constituamos a nós mesmos, como afirma Bosi⁵³⁴: "ouvir a voz do outro é caminhar para a constituição de uma subjetividade própria”.

Quando Garnica conclui em seu texto⁵³⁵ que não são atuais as propostas emergenciais para a formação de professores de Matemática e que esse modelo de *formação*, ditado pela *urgência* e caracterizado pela *carência*, é até hoje desenvolvido – sob novas nomenclaturas – em vários estados brasileiros, pelo conjunto de informações que os entrevistados desta pesquisa trazem à tona – e os estudos documentais que procurei a partir dessas referências orais - percebo que as conclusões de Garnica também se aplicam à política de formação de professores de Matemática no Maranhão. Veja o cenário: os professores maranhenses que não possuíam licença para dar aulas no ensino secundário recebiam formação e regularização de sua situação por meio de cursos da CADES, uma ação governamental emergencial implantada em todo o Brasil para tentar amenizar a carência de professores sem habilitação específica para o magistério. Os professores que iniciaram as atividades do primeiro curso de Matemática na Universidade Federal foram formados com o apoio da SUDENE, através de sua política emergencial de concessão de bolsas de estudos para alunos carentes de estados da região Nordeste, dentre estes o Maranhão e Ceará. Urgia a implantação do curso de Matemática na Universidade Federal, dada a carência de professores licenciados nessa área, e o cenário educacional maranhense que acenava para a expansão do ensino secundário e a implantação de novos cursos superiores. E por fim, há os Programas de formação de professores de Matemática na modalidade/intensivo que foram criados no contexto da urgência – ditada principalmente pelas exigências do contexto político da época – com a perspectiva de atingir a carência de professores licenciados nos interiores maranhenses.

⁵³⁴ (BOSI, 1992, p. 29)

⁵³⁵ A partir desse método de aproximação - que o próprio autor julga ser tosco - às narrativas constituídas no GHOEM, são detectadas algumas estabilidades (temas e situações que se manifestam em vários dos discursos registrados e que permitem compreender o cenário em que se deu (se dá) a formação de professores de Matemática no país). A categoria que passamos a considerar, na sequência deste texto, no artigo de Garnica, vem intitulada *Sob o signo da carência e da urgência*.

Sei que já me estendi demais, mas não gostaria de finalizar sem antes tratar de mais uma questão que o senhor trouxe à tona em uma de suas cartas. Lembro-me que o senhor chama atenção para a presença de um número significativo de mulheres no cenário da formação de professores de Matemática na educação superior maranhense. Citadas em algumas das entrevistas que coletamos, essas mulheres, todas formadas em Matemática, passaram a compor o Departamento de Matemática da Universidade Federal: Maria Eufrásia Campos, Leila Ribeiro Veiga, Vera Lúcia Lobato Almeida, Luzenir Matta Roma Brasil Nogueira de Carvalho, Andiene Maria Câmara de Carvalho, Lucimar Góes, Maria Rita Moreira Pinto, Maria da Conceição Brandão e Telma Félix. Esse contingente feminino começa a atuar a partir do final da década de 1960. Não penso, porém, que as entrevistas nos deem dados mais apurados para tratar essa questão de *gênero* no contexto da educação maranhense propriamente. Lembro que o Maranhão tarda a oferecer a oportunidade de alguém, homem ou mulher, se formar em Matemática, assim como também tarda a oferecer o ensino normal: somente cinquenta e cinco anos após a criação da primeira Escola Normal no Brasil, a de Niterói, em 1835, é que foi criada a Escola Normal do Maranhão. Mas o acesso de mulheres ao ensino superior não tarda somente nesse estado: só no início da década de 1960 as chances das mulheres brasileiras ingressarem em universidades se efetiva realmente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, institui plena equivalência entre todos os cursos de nível médio (normal, clássico e científico), abrindo assim possibilidade às mulheres que tinham seguido o curso normal de concorrer, nos vestibulares, às carreiras de ensino superior. Até então, as mulheres foram excluídas dos cursos secundários, dado haver um incentivo para que elas se tornassem professoras normalistas⁵³⁶. Esse processo de “feminização do magistério”⁵³⁷ tem *mostras incipientes* a partir dos finais do século XIX e se consolida no início do século XX: as características *intrínsecas* à mulher – instinto maternal, docilidade, submissão e habilidades femininas – possibilitaram a sua inclusão no trabalho docente⁵³⁸. Criou-se um discurso que aproximava a docência da maternidade; a docência de crianças passa a ser aceita pela sociedade como uma profissão feminina por não subverter a fundamental função feminina: a maternidade.

⁵³⁶ (FERNANDES, 2006, p.36)

⁵³⁷ A feminização no magistério vista não apenas sob o aspecto quantitativo do aumento do número de mulheres nos âmbitos educacionais, mas também à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas.

⁵³⁸ (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2001, p.78)

Acredito que a passagem da entrevista da professora Leila evidencia bem como algumas dessas ideias ainda se estabeleciam no seio das famílias da sociedade maranhense na década de 1960: “A Escola Normal era preparação de professora primária... Eu nunca pensei ser professora aconteceu por acaso. Fui fazer Escola Normal porque papai obrigava a gente a fazer, era ele quem dizia o que a gente devia fazer e, as filhas dele tinham que ser professoras. Era imposição do papai... Ele queria que nós fôssemos professoras porque nessa época, o *status* era ser professora normalista, o científico era mais para homem”. Jane Almeida sinaliza para um outro aspecto: o trabalho feminino era considerado como forma de a família alcançar maior bem-estar, e o magistério representa uma importante fonte de renda⁵³⁹. Aspecto que se evidencia bem na entrevista de Vera Almeida: “Por que eu quis ser professora? Devido à necessidade, porque era pobre. Tinha que fazer um curso de nível médio que, ao concluí-lo, ingressasse imediatamente no mercado de trabalho, e este curso foi o curso Normal... Quem não tinha condições financeiras fazia o curso Normal, porque depois do curso Normal podia ministrar aulas no primário”.

As questões de gênero vinculadas à Educação, à formação de professores, à Matemática e, particularmente, no estado do Maranhão, me despertam para a possibilidade de novas – e interessantíssimas – investigações. Mas para que eu possa me aprofundar nesse aspecto, creio que um novo arsenal de leituras e entrevistas deveria ser mobilizado. O que tenho em mãos, até o momento, mostra a pertinência e as potencialidades de tratar esse tema, mas não me permite explorá-lo além dessas percepções que lhe relatei.

Ficamos em contato.

Um grande abraço.

⁵³⁹ (ALMEIDA, 2004).

Décima Sétima Carta

Prezada Déa,

Aceitei seu convite para trocarmos correspondências sem ter conhecimentos sobre sua pesquisa e sua área de atuação, a Educação Matemática e, o mais complicado, desconfiando um pouco, inicialmente, da potencialidade das narrativas orais como fonte para um estudo historiográfico. Participamos porém, ao longo de quase vinte correspondências, de um jogo de cartas no qual eu, mobilizado pelas interrogações que me surgiram, escrevia-lhe, como era possível, sobre minhas impressões no decorrer da leitura de seu texto. A senhora, sempre atenta, tentou colocar-me a par de questões que esclareciam sua pesquisa não só para mim, que perguntava, mas para si própria, que respondia e argumentava. Terminamos assim, por selar um *pacto epistolar*. Fui assim, um de seus leitores e penso ter sido um leitor exemplar. Vamos torcer para que seu texto ressoe entre outros leitores tão exemplares quanto eu tentei ser. A eles eu sugeriria que não negligenciassem suas notas de rodapé – algumas delas bastante volumosas –, nem se sentissem inquietos com as alterações de estilo: alguns de seus textos são aponto, mais fluentes e mais naturais; outros são mais *acadêmicos*, mas sinto que esse é mesmo um movimento de composição próprio aos que refletem sobre algo novo e cujas reflexões devem também seguir certos parâmetros – no seu caso, aqueles ditados pela academia para que seu texto seja aceito como tese de doutoramento.

Esse nosso pacto epistolar levou-me a repensar a minha prática e a fazer leituras sobre temas que até então eram nebulosos para mim. Quando estudamos a escrita autobiográfica, ou escrita de si, e, particularmente, a escrita epistolar, nos damos conta que, mesmo em uma escrita como a das cartas que lhe dirijo *a correspondência constitui, simultaneamente, o sujeito e seu texto*, e, portanto, as minhas cartas me constituem, como eu as invento como autor e leitor. Diferentemente de outras práticas da escrita de si, a correspondência *tem um destinatário específico com quem se vai estabelecer relações* e “ela implica uma interlocução, uma troca, sendo um jogo interativo entre quem escreve e quem lê”⁵⁴⁰.

⁵⁴⁰ (GOMES, 2004, p.19).

Embora seu demonstrado empenho em esclarecer minhas interrogações sobre sua pesquisa, permita-me colocar uma questão, que para mim, ainda não está clara. Refere-se à sua escolha em relação à análise das entrevistas. Tem me parecido importante a necessidade apontada por Verena Alberti⁵⁴¹, com base em Alessandro Portelli, “de se tomar os *fatos* (o que realmente aconteceu) e suas *representações* simultaneamente”. Assim, por exemplo, seria um *fato* que o professor Gualter foi o fundador e desempenhou um papel importante no curso de Matemática da Universidade Federal, mas esse *fato* tem *representações* diferentes de acordo com os entrevistados. Do mesmo modo, poderíamos pensar no *fato* de a formação de professores de Matemática no interior nos Programas da Universidade Estadual e do então Centro Federal - e mesmo no mais recente da Universidade Federal - precisar ser feita com base num recrutamento amplo de professores nas comunidades, devido à impossibilidade de atender um público muito numeroso. Como a senhora bem destacou, há insatisfações nas falas dos entrevistados quanto a esse aspecto, bem como quanto a outras carências no oferecimento dos cursos. No entanto, os entrevistados *representam* esse *fato* de modos diferentes. Isso, é claro, poderia ser pensado mobilizando outros exemplos... As falas das quatro professoras que não têm formação específica em Matemática - Cristina, Eliane, Marise e Dalva (das quais três dizem não terem tido uma boa relação com a Matemática) - mostram percepções e concepções sobre a formação do professor de Matemática bem distintas das dos outros entrevistados (parecem-me mais conscientes, mais politizadas). Vejo a participação dessas pedagogas - embora Cristina não seja pedagoga, mas tenha pós-graduação voltada para a área pedagógica - como decisiva para a discussão pedagógica na formação de professores de Matemática. Percebo que a trama das entrevistas do seu trabalho acaba sendo um micro-exemplo de uma situação mais geral, em que as preocupações iniciais dos cursos de Licenciatura são, na verdade, vinculadas à questão do conteúdo, e apenas tardiamente incorporam elementos educacionais, caracterizando efetivamente as Licenciaturas como formadoras de Professores.

Na verdade, Professora Déa, ao discutir o uso das fontes orais, Verena Alberti se fundamenta, sobretudo, no dever principal do historiador segundo Jacques Le Goff⁵⁴²: “a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento”. Como a senhora sabe, esse historiador, com a concepção de documento-monumento, chamou a atenção para a não

⁵⁴¹ (ALBERTI, 2010, p.187).

⁵⁴² (LE GOFF, 1984).

imparcialidade e a não objetividade do documento, modificando as ideias prevalecentes sobre ele desde há muito tempo. Le Goff contrapõe a esse entendimento do documento (resíduo de memória não intencional) a noção de monumento (construção intencional para preservar a recordação). Assim, o historiador francês introduz a ideia de documento-monumento para caracterizar a intencionalidade de qualquer documento. Não entenda que, com esses meus comentários, eu esteja querendo afirmar que a senhora não tenha adotado um posicionamento mais ativo, mais crítico, em relação à diversidade dos *documentos-monumentos* representados pelas textualizações das entrevistas que a senhora realizou. Na realidade, trago essa questão da análise das entrevistas por conta de uma leitura que fiz de uma pesquisa realizada no interior do seu Grupo, o GHOEM: a dissertação da Luzia Souza⁵⁴³. Nesse trabalho Luzia investigou o próprio GHOEM para tentar compreender que atitudes e posturas tem o Grupo quanto às análises das entrevistas. No capítulo de análise, essa autora indica três posições entre os membros do GHOEM: aqueles que dizem “terem feito análise utilizando a noção de tendências, localizando temáticas apontadas pelo estudo de convergências e/ou divergências nas falas de seus entrevistados; os que afirmam terem feito análise utilizando a noção de tendências históricas, comparando os depoimentos por ele coletados, ou estes e a literatura sobre uma época anterior e apontando temáticas que se apresentam em mudança, permanência ou permanência em direção a uma mudança iminente; e os que não realizaram análise; seja por não se perceberem em condições de fazê-la acreditando que histórias de vida não devem ser analisadas; seja por crerem que as *„respostas“* já estariam nas textualizações e não haveria a necessidade de ampliar a carga subjetiva presente nesses textos; seja, ainda por conveniência, no sentido de que a trama elaborada na tese deveria, por si, conduzir o leitor a algumas reflexões”⁵⁴⁴. Diante disso, gostaria de saber: como a senhora se colocaria nessa categorização proposta por sua colega de grupo? E como pensa a relação entre *fatos* e *representação* como apontado por Alberti e Portelli?

Com meus sinceros agradecimentos pela oportunidade,

Seu leitor

⁵⁴³SOUZA, L. A. *História Oral e Educação Matemática*: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. Rio Claro, 2006. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2006.

⁵⁴⁴(SOUZA, 2006, p. 284).

Décima Oitava Carta

Prezado Senhor,
Meus sinceros agradecimentos.

Entendo perfeitamente quando o senhor afirma que alguns dos meus textos sofrem alterações de estilo. Suas percepções reforçam as impressões de Manoel Guimarães⁵⁴⁵: “o texto só se realiza quando encontra seu leitor, aquele que, pelo ato criativo da leitura propõe interpretações, chegando muitas das vezes a poder ler o que para outros leitores, em outros lugares, não estaria escrito”. Um primeiro leitor exemplar nosso texto já encontrou, outros ainda estão por vir... Nosso texto desde o começo encontra-se marcado de uma “tensão constitutiva entre uma escrita que busca ordenar, submeter a uma gramática e a uma sintaxe aquilo que por natureza é movediço, sinuoso, torturoso e corrosivo - as experiências humanas vividas – e uma leitura, ato que mesmo submetido a regras explícitas suporta sempre a possibilidade da novidade, do evento não previsto, do inesperado. O olho do leitor reconfigura o texto escrito, dando-lhe uma vida capaz de transgredir as fronteiras da autoria individual”⁵⁴⁶. Além disso, devo confessar que algumas coisas que tenho pesquisado ainda são bastante novas para mim, e, assim, penso ser natural que, mesmo nessa troca de cartas que, com o passar do tempo, foi nos aproximando, eu ainda teime em meus vícios acadêmicos, em buscar apoio em autoridades, em fazer citações para não deixar meus argumentos frágeis. Talvez, portanto, além de aceitar que sua leitura modifica o meu texto, devemos ambos aceitar que o estilo acadêmico usual é extremamente exigente, e acaba nos contaminando de tal forma que se insinua mesmo quando queremos mantê-lo à sombra...

Entendo também quando o senhor, ao fazer referência à Verena Alberti, fala de *atos* e *representação*. Eu, entretanto, prefiro evitar colocar as coisas nesses termos, pois segundo o modo com temos praticado – e certamente concebido – História e Historiografia, preferimos

⁵⁴⁵ Manoel Luiz Salgado Guimarães no prefácio do livro: *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 15.

⁵⁴⁶ (ALBUQUERQUE, 2007, p. 15-6).

ressaltar os significados que os homens, no tempo, vão atribuindo às coisas, numa trama pontuada de manutenções e alterações (nessa posição o senhor certamente reconhecerá, claramente, a influência de Bloch). Assim – continuo minha argumentação – *fatos* parece referir-se a algo cristalizado demais, como ao que *realmente foi* (como na concepção Rankeana) e que, tendo realmente sido, pode ser plenamente recuperado por alguém. E *representação do fato* – essa *recuperação do que realmente foi* – pode significar, em decorrência, a atribuição de um significado unívoco àquilo que ocorreu daquele modo, e não de outro. No fundo, tenho certeza que concordamos sobre a afirmação de que não se escreve história a partir do nada, como uma mera fantasia, uma ficção vaga, sem que haja apoio algum no qual alicerçar as verdades que enunciamos – sabendo que são, sempre, verdades em perspectiva. Assim, evitar os termos *fato* e *representação* implica assumir aquela postura que já discutimos, em carta anterior, de conceber a história segundo a metáfora das múmias de Pompéia⁵⁴⁷. Os *fatos* seriam os vácuos, mas os vácuos não *estão lá*, simplesmente, eles são fabricados por cada um dos que decidem registrá-los, moldá-los, e assim, os *fatos* vão assumindo formas alternativas – os significados dados a eles, essas *representações* mutantes. Ao invés de *fatos* e *representação* prefiro, então, usar as noções de atribuição de significado e, em decorrência, de invenção, pois esses termos parecem reforçar meu propósito de fixar essa concepção *alternativa* a uma postura clássica em historiografia.

Esse meu modo de ver a História – a Historiografia – como a arte de inventar o passado está em sincronia, por exemplo, com os trabalhos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior⁵⁴⁸, que tenho lido recentemente. Essa invenção do passado não se faz do nada (assim como o arqueólogo de Pompéia não detectava seus vácuos e os moldava a partir de qualquer terreno). Esse autor que agora trago à cena usa outras metáforas para nos ajudar a atribuir significado a esse modo de ver a prática de escrever história como uma arte de invenção.

Albuquerque⁵⁴⁹ acredita que, por ser cultural e simbólico, todo evento histórico precisa de alguma forma de linguagem ou de simbologia para acontecer, para ser comunicado. Sujeitos e objetos não preexistem simplesmente: a história os constitui, os fabrica, inventa cada um deles, como, ao passar, o rio inventa o seu leito e suas margens. Mas estes objetos e sujeitos também inventam a história, da mesma forma que as margens constituem parte inseparável do rio, que o inventam. Não podemos pensar que a História escreve a si mesma,

⁵⁴⁷ Metáfora apresentada na quarta carta .

⁵⁴⁸ Refiro-me ao livro *História: a arte de inventar o passado*.

⁵⁴⁹ (ALBUQUERQUE, op.cit., p. 27-35).

que os fatos se impõem ao historiador como evidências (ainda mais se tomarmos evidência como um tipo de visão tão clara que não se sujeita a alterações, a oscilações, que não se deixa enevoar). Pensar assim seria pensar a possibilidade de um bordado fazer-se a si mesmo (e isso é, segundo leio este autor, uma outra metáfora, tão poderosa quanto a do rio, que citei logo acima). Se um bordado não se faz a si mesmo, também não podemos achar que se pode tecer sem linha ou agulha, que somente a concepção da blusa na mente da bordadeira realiza a própria blusa. Não podemos escrever a História sem documentos, sem fontes, sem nos preocupar com os resíduos que, de alguma forma, sobrevivem para que a eles – e a partir deles – atribuamos significado. De modo bastante eloquente, a capa do livro de Albuquerque Júnior traz a reprodução da fiandeira de Vermeer, esse tesouro magnífico – embora de dimensões diminutas. É tomando de empréstimo as metáforas da arqueologia em Pompéia, do rio e suas margens, e da fiandeira, que teimo em pensar a História – ou mais precisamente o modo de escrever a história, de comunicá-la, de praticar historiografia –, como invenção, e o momento da invenção, como o de irrupção de qualquer evento histórico, é um momento de dispersão, que só ganha contornos definidos no trabalho da racionalização e ordenamento feito pelo historiador. Ordem que está e não está no próprio evento, articulações prováveis, possíveis, mas nunca indiscutíveis ou evidentes. Fato histórico, um misto de matéria e memória, de ação e representação, fruto de uma pragmática que articula a natureza, a sociedade e o discurso.

Com essas considerações, penso que chegamos a um bom termo (chegamos?) sobre essa discussão que o senhor, a partir de Alberti, traz no início de sua última carta. Mas essa última carta ainda coloca em xeque algumas das minhas posturas, como por exemplo, a questão da análise. Sobre isso, penso que podemos continuar retomando o texto de Luzia Souza⁵⁵⁰ que o senhor mesmo mobiliza. No mesmo capítulo em que essa autora destaca as três posições sobre a análise das entrevistas em História Oral, é apresentada uma discussão que acredito abrir espaço para melhor detalhar essa questão da análise em nossa pesquisa: a noção de *forma*. Essa autora argumenta que a própria organização da tese (no caso ela se refere ao trabalho de Carlos Vianna⁵⁵¹) leva o leitor a uma visão acerca da posição do pesquisador e de seus entrevistados; “a forma de estruturação, de organização de um trabalho (mestrado ou doutorado) evidencia o processo investigativo e a postura do pesquisador (refletida, também,

⁵⁵⁰(SOUZA, 2006)

⁵⁵¹(VIANNA, op.cit.)

em suas análises) na condução desse processo”. Carlos Vianna, por exemplo, organiza sua trama a partir de imagens, contos, depoimentos e *jogos*; Baraldi⁵⁵² organiza seu trabalho em volumes independentes e não sequenciais (ao leitor é deixada a sequenciação: a autora não a impõe), que tentam mostrar movimentos distintos de trens e regiões, de narrativas e de compreensões; em Gaertner⁵⁵³ a trama (cujo objeto central são as escolas alemãs) vem como uma colcha - artesanato peculiar aos imigrantes alemães - constituída por retalhos envolvendo estudos de literatura, documentos, escritos, fotografias e depoimentos; Galetti⁵⁵⁴ apresenta sua dissertação como uma sessão de orientação, na qual as questões colocadas pelo orientador e as respondidas pela pesquisadora configuram o corpo da dissertação⁵⁵⁵. No trabalho de Silva⁵⁵⁶ a trama é constituída por fragmentos, de modo a explicitar que a identidade de algo (tema de seu doutorado) é também fragmentária.

A noção de forma é colocada por Souza na tentativa de perceber, junto às discussões feitas acerca do processo de análise, *as proximidades e distanciamentos* em relação à ideia defendida por Bolívar⁵⁵⁷, qual seja, de que em Educação tem-se pensado em dois tipos de investigação narrativa: a análise paradigmática e a análise narrativa. A análise paradigmática, predominante na pesquisa qualitativa, examina as informações obtidas segundo alguns padrões comuns e envolve “estudos baseados em narrativas, história oral ou de vida, mas cuja análise (chamada, normalmente, *qualitativa*) procede por tipologias paradigmáticas, taxonomias ou categorias, para chegar a determinadas generalizações do grupo estudado”. Na análise narrativa, a “tarefa do investigador é configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e dá significado aos dados, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual... A análise requer que o investigador desenvolva uma trama ou argumento que lhe permita unir, temporal ou tematicamente, os elementos, dando uma resposta compreensiva do porquê algo ocorreu. Os dados podem proceder de muitas e diversas fontes, mas devem ser integrados e interpretados em uma intriga narrativa”⁵⁵⁸. Diante do exposto, entendo que a forma por nós escolhida para apresentação de nosso texto de doutorado, o estilo epistolar, coloca-se como uma possibilidade de configuração de uma investigação narrativa em que se faz uma análise narrativa.

⁵⁵² (BARALDI, 2003)

⁵⁵³ (GAERTNER, 2004).

⁵⁵⁴ (GALETTI, op.cit).

⁵⁵⁵ (SOUZA, op.cit., 285).

⁵⁵⁶ (SILVA, 2006).

⁵⁵⁷ As ideias apresentadas pela autora estão em (BOLIVAR, 2002, p. 51- 52)

⁵⁵⁸ Cf. (SOUZA, op.cit., p. 286).

Explico. Por tratar-se de um „*gênero fluido e diverso em seus limites*“, a carta “é sempre um território „*aberto*“ à espera de uma nova leitura, de um novo encontro simbólico entre pessoas, que embora separadas, estão sempre unidas por laços subjetivos que são alimentados dia após dia, carta após carta, selo após selo”⁵⁵⁹. Essa característica, afirma Garnica, nos dá abertura para a perspectiva de uma análise “que seja, em essência rizomática, cada fio do rizoma permitindo compreensões, cada trama permitindo novas justaposições que não necessariamente impliquem algum florescimento definitivo”⁵⁶⁰. Conceber a análise como rizomática, continuando com Garnica, “é aceitar a possibilidade de seguir todas as possibilidades de interpretações que cada um dos fios do rizoma permite entrever. É assim que num mesmo cenário surgem os aspectos sociológicos, antropológicos, culturais, literários, pictóricos; surgem monstros, mitos, doenças, autores consagrados e desconhecidos, crimes e castigos, metáforas, ansiedades, angústias, referências sagradas e profanas...”⁵⁶¹. No caso dos nossos entrevistados, surgem metáforas como, por exemplo, a que o professor José Eduardo utiliza para falar do *malabarismo* que fazia para sobreviver como professor: “eu me virava como charuto em boca de bêbado”; a que a professora Cristina usa para expressar sua decepção com os rumos que tomou o curso que ela havia ajudado na elaboração do seu projeto: “Eu costumo dizer que eu não me reconheço mais no filho que botei no mundo”. Nota-se a angústia realçada por Joaquim Teixeira quando fala do descaso dos governantes maranhenses com a escola pública: “os governantes não estão nem aí para as escolas públicas. Eu costumo dizer: os filhos deles não estudam lá”. Aparecem aqui e ali autores consagrados como Jairo Bezerra, Scipione de Pierro Neto e Osvaldo Sangiorgi (desse autor, o professor Ribamar Siqueira revela guardar uma coleção *como relíquia*). Embora Osvaldo Sangiorgi tenha sido um dos principais representantes do Movimento Matemática Moderna no Brasil, não se percebe esse aspecto evidenciado quando os entrevistados falam desse autor. Parece que no contexto da educação maranhense, em princípio, as ideias da Matemática Moderna eram vistas como inacessíveis: “Durante o científico, eu não vi nada da teoria dos conjuntos. „Isso não é pra a gente“, era assim que eles diziam... As mudanças que haviam ocorrido no ensino da Matemática, eu só fui encontrá-las na faculdade (no curso de Matemática)”, esclarece Eduardo. Cada um desses pontos implicaria a abertura de uma nova seara de análise, pois é assim quando nos entregamos a um processo rizomático. Mas não é possível a um

⁵⁵⁹ PUC-Rio de Janeiro. Certificação Digital Nº 0115401/CA. p.2.

⁵⁶⁰ (GARNICA, 2008, p.111)

⁵⁶¹ (*ibidem*, p. 112-3)

pesquisador, num único trabalho, explorar todas as aberturas possíveis. Assim, nos entregamos a algumas – àquelas que julgamos, segundo nosso olhar, mais significativas, ou cuja exploração nos pareceu, num primeiro momento, possível e produtiva para falar dos cursos de formação de professores de Matemática no Maranhão.

A escrita de uma carta é carregada de intencionalidades, só se escreve a alguém quando se quer comunicar algo. No movimento do *jogo* de nossas cartas, na *tensão criativa entre ler e escrever*, carta após carta *tornamos um ausente, presente*, lançando mão das fontes orais e escritas de diversas naturezas (documentos oficiais, projetos pedagógicos de cursos, relatos de entrevistas realizadas por outros autores, como é o caso da entrevista do professor Cabral Marques), e em meio às constantes interrogações e compreensões, nossas intenções em relação à perspectiva metodológica, à interlocução com as fontes – orais e escritas –, com os autores de diversos campos do conhecimento – História, Filosofia, Educação, Educação Matemática... – vão sendo esboçadas; intenções mobilizadas pelas interrogações que incitam nosso interesse em investigar. Nesse *território aberto* das cartas, a análise não tem um ponto específico: cada uma das cartas que compõe essa cartografia de interlocuções traz interpretações – alinhavadas a partir de *regularidades*, singularidades, discordâncias; contradições e tensões de memórias e experiências– e, assim, aos poucos foi se constituindo uma escrita fragmentada carregada de compreensões possíveis; um texto em que, pedaço a pedaço, aos poucos, ideias, palavras, teorias foram se misturando às histórias contadas e às experiências vividas por nós e por nossos entrevistados; foi se estruturando um texto que traz, em síntese, um registro histórico possível sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão.

Para finalizar, há um aspecto nesse contexto que eu gostaria de comentar um pouco mais com o senhor: as fontes orais elucidaram o caráter humano nesse cenário da formação de professores no Maranhão. Tomo como exemplo um dos programas de formação de professores de Matemática da Universidade Federal: o PROEB. Não temos, entre os entrevistados para esta nossa pesquisa, profissionais que trabalharam (ou trabalham) nesse Programa. Todas as informações apresentadas sobre ele estão baseadas naquilo que as fontes escritas nos permitiram compreender: objetivos do curso, público alvo, estrutura curricular, modo de funcionamento, municípios conveniados, termos do convênio... No entanto, não nos

foi possível apresentar e considerar, por exemplo, elementos relativos à relação professor/aluno, às condições de trabalho, às dificuldades encontradas; não conhecemos os encantos e desencantos daqueles que se envolveram nas atividades desse Programa, ainda que por referências indiretas talvez tenhamos nos aproximado de conhecer, já que a memória individual está entrelaçada à memória do grupo⁵⁶². Penso que a narrativa das experiências vividas – carregada de *saberes de experiências* – nos possibilitou elucidar aspectos da formação de professores de Matemática no Maranhão que somente as fontes escritas não nos possibilitariam.

Como Vinícius de Moraes, acredito que: “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Que bom ter conseguido encontrá-lo. Agradeço-lhe imensamente pela disponibilidade, atenção e cuidado dispensado à nossa pesquisa durante esse longo período. Desejando que essa nossa cartografia continue sendo traçada, tomo de empréstimo as palavras de Albuquerque⁵⁶³ para encerrar essa carta que, por sua vez, encerra esse trabalho: “Qualquer produto que aparece no final como algo acabado, passou por etapas intermediárias, por mediações. A mão da bordadeira medeia e traduz, ao mesmo tempo, a relação entre a linha, agulha, desenho e concepção”.

Um grande abraço.

⁵⁶² (HALBWACHS, 2006).

⁵⁶³ (ALBUQUERQUE, op.cit.,p.32)

Carta ao Leitor: um epílogo

Prezados,

Quando escrevemos uma carta queremos comunicar algo, mesmo reconhecendo quão conturbado é o processo de atribuição de significados, quão distante é o caminho entre o que se quer dizer, o que se diz, e o que o outro entende do que dizemos. No movimento do ir e vir das cartas, aos poucos, foi se estruturando um texto que traz, em síntese, um registro possível sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão.

O diálogo com as fontes – tanto as orais, constituídas a partir de dezesseis entrevistas realizadas com profissionais envolvidos no processo de implantação dos primeiros projetos de formação de professores de Matemática em três instituições públicas de ensino superior no Maranhão, quanto as diversas fontes escritas – nos possibilitou compreender aspectos do cenário da formação de professores de Matemática nesse Estado desde a implantação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática na atual Universidade Federal.

É nítida a situação periférica em que se encontra a educação maranhense em relação a alguns estados brasileiros no momento político em que o primeiro projeto de formação de professores de Matemática foi implantado. Enquanto no final da década de 1960 muitos estados brasileiros preparavam-se para a expansão do ensino superior (referenciada pela Reforma Universitária - Lei nº 5.540/68), o Maranhão empenhava-se no processo de implantação de sua primeira universidade pública, a atual Universidade Federal. Embora a visível carência de professores habilitados na área de Matemática, nesse Estado não existia nenhuma instituição de ensino superior que respondesse pela formação de professores de Matemática. Os professores que atuavam nessa área, em geral, eram formados nas Faculdades Isoladas existentes no Estado ou engenheiros graduados fora do Estado, ou mesmo alunos que, por se destacar durante o curso secundário, ao concluí-lo eram convidados para trabalhar com contratos temporários, renováveis a cada ano. A *formalização* para atuar na docência era de responsabilidade da CADES, visto que era por meio da aprovação no Exame de Suficiência dessa Campanha que esses profissionais recebiam autorização para lecionar no ensino secundário.

A partir da década de 1960 os ideais *modernizantes* contaminam tanto a política como a economia da época e se reproduzem no campo da educação maranhense sob vários aspectos. Medidas governamentais emergenciais voltadas para a expansão do ensino no Estado (a *Televisão Educativa*, os Projetos *Bandeirante* e *João-de-Barro...*) foram implantadas na tentativa de enfrentar a precária situação em que a educação maranhense se encontrava. Aumenta, porém, ao mesmo tempo, o crescimento da necessidade de professores formados no Estado, principalmente na área de Matemática, e com a Lei nº 5.692/71, chega o tempo da exigência de que o exercício do magistério no ensino de 1º e 2º graus seja desempenhado por graduados em cursos de Licenciatura plena, o que potencializa a urgência de implantação de cursos de licenciatura plena em Matemática no Estado.

Oficialmente, o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no Maranhão foi instituído na Universidade do Maranhão (a atual Universidade Federal) junto à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969) mas, na prática, o currículo desse curso só vem a ter um desenho próprio, mais nítido, depois que a primeira turma se forma em Matemática no ano de 1972.

O projeto de formação de professores de Matemática da Universidade Federal, no primeiro momento, é caracterizado por uma concentração na formação matemática, seguida por uma complementação pedagógica (modelo de formação resultante do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como *esquema 3 + 1*). A Universidade Federal inicia as atividades do curso de Licenciatura em Matemática sem ter uma proposta de currículo definida. Embora existisse, naquele momento, uma reconhecida carência de professores com formação matemática para atuar no ensino de 2º grau no Maranhão, não se percebe essa formação como preocupação primeira da Universidade: parece ter havido uma preocupação maior, à época, com a formação do quadro docente do Departamento de Matemática da Universidade, ficando assim a formação de professores de Matemática em segundo plano.

O modelo gerenciador da formação desse primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no Estado, portanto, pautou-se inicialmente mais pela formação de matemáticos do que, propriamente, pela crença na necessidade de formar, mais profunda e adequadamente, o professor que atuaria na educação de crianças e adolescentes. Nesse quadro, confundem-se *formar em Matemática, formar para a Matemática e formar professores que ensinarão Matemática.*

Os quatro primeiros professores – os *colonizadores*, no sentido original do termo, o de *tomar conta* de uma seara inóspita – desse curso são bacharéis formados pela Universidade Federal do Ceará, instituição cujos cursos de graduação e pós-graduação em Matemática eram referência na região. Vieram do Ceará para trabalhar na Universidade do Maranhão a convite do então reitor Cônego Ribamar Carvalho. A formação acadêmica em nível superior de três desses professores ocorre com o apoio da SUDENE, por meio de sua política de concessão de bolsas de estudos para alunos carentes da região Nordeste com o intuito de formar profissionais em áreas vistas como essenciais ao desenvolvimento da região, dentre elas a Matemática. A SUDENE configura-se, assim, como um elemento significativo na formação de professores de Matemática, na região Nordeste, em particular no Maranhão.

A inexistência de planejamento prévio na implantação do curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal requer dos *colonizadores* a busca por estratégias de sobrevivência diante do caos que a urgência e a carência (manifestados na falta de professores, na ausência de dependências físicas adequadas, bem como de uma biblioteca com acervo mínimo voltado para a área das Ciências Exatas) lhes impunham: convocar alunos da primeira turma do curso de Matemática para ministrar aulas em turmas de períodos iniciais; produzir, eles mesmos, apostilas para os alunos; e dividir o espaço da sala de aula com outros professores, atendendo duas ou mais turmas ao mesmo tempo. As atividades do curso foram sendo desenvolvidas à base de improvisação.

Com a implantação do curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal, a cidade de São Luís torna-se o centro da formação de professores de Matemática no Estado, cenário que só começa a se alterar, ainda que de maneira tímida, na década de 1980, quando a Universidade Estadual inclui-se no cenário da formação de professores de Matemática com a criação do Curso de Ciências (com habilitação em Matemática), em dois municípios maranhenses, Imperatriz e Caxias. Somente na década de 1990 é possível perceber, de modo mais nítido, uma descentralização dessa formação, quando as três instituições públicas de ensino superior do Estado adotam uma política de expansão *aligeirada* do ensino superior que em curto prazo atinge um número significativo de municípios maranhenses. Dessa estratégia de expansão, a formação de professores – em particular a de professores de Matemática – é o *carro chefe*: a Universidade Estadual cria inicialmente o *Programa de Capacitação de Docentes* – PROCAD –, mais tarde o *Programa de Qualificação de Docentes* – PDQ – Curso de Ciências com habilitação em Matemática; a

Universidade Federal implanta o *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica* – PROEB – Licenciatura em Matemática; e o então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia institui o *Projeto de Interiorização* – Curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática. As iniciativas são, todas, parte de uma política de formação de professores parametrizada pela acentuada carência de professores licenciados no Estado, principalmente na área de Matemática, e implantada para atender às exigências da *Nova Lei* da educação (Lei nº 9.394/96) no que se refere à formação de docentes para atuar na Educação Básica.

Nesses Programas *especiais*, a formação de professores ocorre na modalidade parcelado/intensivo, somente nos períodos de férias escolares, um modelo de formação cujo funcionamento é similar ao da CADES, mas que, ao contrário do da CADES, confere não apenas uma autorização temporária para o exercício da docência, mas o próprio título de graduação.

A modalidade parcelado/intensivo é oferecida exclusivamente a professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal e as atividades do Programa nessa modalidade são desenvolvidas a partir de convênios firmados entre as instituições formadoras e as Prefeituras municipais. Às Prefeituras cumpria prover, com qualidade, os docentes do curso com alimentação e estadia, providenciando salas de aula, biblioteca e laboratórios adequados (o que não se concretizou na maioria dos municípios conveniados), enquanto que às instituições formadoras caberia a responsabilidade pelo pagamento da hora-aula dos docentes.

Mas o cenário da modalidade de funcionamento parcelado/intensivo desses Programas, nessa época, caracteriza-se não só pela falta de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades dos cursos: registra-se também o desinteresse dos alunos, posto que a Lei condiciona a permanência nos postos de trabalho à aquisição do diploma de graduado e, em muitos casos, o desejo de licenciar-se em Matemática não está vinculado à possibilidade de qualificação profissional, mas à garantia de manutenção dos cargos que eles já ocupam. Em outros casos, a licenciatura em Matemática é não uma opção, mas a oportunidade que, por conta das circunstâncias, foi dada a um determinado município de fazer um curso superior. Acrescentem-se a essa já problemática equação outras duas dificuldades: a encontrada pelas instituições formadoras em atender o número de turmas abertas nos municípios conveniados tendo *à mão* apenas os professores pertencentes ao seu quadro docente, do que surge a estratégia de recorrerem à contratação de professores da comunidade;

e aquela relativa à limitação do tempo, que era muito pequeno para que os professores se organizassem para ministrar a carga horária das disciplinas assegurando uma qualidade mínima a esse processo de formação.

Enquanto o modelo gerenciador da formação do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no Estado pautou-se mais pela formação de matemáticos, nesses Programas de formação de professores implantados na década de 1990 a estrutura curricular da Licenciatura em Matemática visa a formar professores que atuem na Educação Básica.

Os estáticos registros estatísticos – que apontam uma aprovação significativa dos alunos nesses Programas da modalidade parcelado/intensivo – escamoteiam a situação efetivamente vivida pelos professores e alunos: o modo como a estrutura curricular de organiza, na realidade, quase inviabiliza a possibilidade de reprovação do aluno, dado que os cursos são sequenciais e não há previsão de oferta no período seguinte da disciplina oferecida no período anterior. Logo, caracteriza-se algo como que um processo de *aprovação automática*, em que os estudantes sequer podem ser acompanhados adequadamente para ultrapassar suas deficiências.

Do ponto de vista quantitativo, essa formação de professores de Matemática oferecida nos Programas de formação voltados para os interiores maranhenses mostra-se como *um modelo de formação em massa extremamente eficiente*, tal como foi a CADES no passado: do grande número de alunos-professores das turmas abertas para a Licenciatura Plena em Matemática nos municípios conveniados, praticamente todos concluíram o curso em tempo mínimo, ao contrário do que acontece usualmente nos cursos regulares. O número significativo de alunos egressos desses Programas aprovados em concursos públicos para ingresso na carreira do magistério na área de Matemática tem sido apontado como elemento para classificar como *positiva* a eficiência desses Programas de formação.

Quando da sua implantação, as atividades desses Programas de formação de professores de Matemática reduziram-se a “uma *formalização*” das práticas de docência”, regularizando a situação dos profissionais que necessitavam atender em tempo hábil àquilo que a *Nova Lei* lhes exigia: o título de licenciado. Muitos dos licenciados em Matemática, com frequência, ou lecionam em disciplinas que não são dessa área ou lecionam sem a habilitação devida.

Essa expansão dos cursos de formação promovida pelas três instituições maranhenses – as primeiras responsáveis pela formação de professores de Matemática no Estado do

Maranhão – descentraliza os trâmites relativos à formação docente, que deixa de ser exclusividade da capital e torna pólos de formação muitos dos municípios que até então, nesse quesito, eram periféricos em relação a São Luís. A descentralização, assim, gera um movimento que cria outros centros e, conseqüentemente, novas periferias.

Posto que esse movimento de descentralização não se limita aos componentes territoriais, mas também a uma *microfísica de poderes* vários, podemos pensar que uma primeira descentralização ocorre, no cenário desse nosso objeto de pesquisa, quando o primeiro curso de Licenciatura em Matemática é criado no estado do Maranhão: a capital São Luís, então, deixa de ser periférica em relação aos demais centros do país em que já existem cursos dessa mesma natureza. Descentramento posterior ocorre quando entram também no cenário da formação de professores de Matemática outras instituições maranhenses – no caso, a Universidade Estadual e o antigo CEFET. As três instituições, por sua vez, causam uma movimentação rumo ao interior, criando pólos especiais em municípios para evitar que, para formar professores de Matemática, os estudantes tenham que se locomover até a capital São Luís...

O descentramento é um recorte teórico que nos permite perceber, sob determinada ótica, a movimentação de poderes, espaços e tempos em meio aos quais a formação de professores de Matemática ocorre no Maranhão. Não é o único recorte, e nem sua configuração é estável a ponto de ser descrita de modo linear e definitivo: é um dos recortes possíveis para entendermos o tráfego de interesses, alterações e manutenções que caracteriza, em nosso caso, esse cenário que, desde a implantação do primeiro curso, é pontuado de urgências e carências, todas fortemente associadas aos contornos das políticas governamentais idealizadas para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, E. M.; BARBOSA, E. S. **Comissão supervisora do plano dos institutos**. Disponível em http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/cosupi_principal.html. Acessado em 31/08/2010.
- ALBERTI, V. Fontes orais. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALBUQUERQUE, D. M, de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru (SP): Edusc, 2007.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et.al. (orgs.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004. - (Coleção Educação Contemporânea).
- ANÔNIMO. **Lazarillo de Tormes**. GONZÁLES. M. M. (org.); MARCO, V. de. (rev.). Edição de Medina Del Campo, 1554. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ARENDETT, H. **Entre o passado e o futuro**. Mauro W. Barbosa (trad.). 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 348p. B- (Coleção debates).
- ASSIS, L.A.O. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96**. Disponível em www.revistas.unijorge.edu.br/praxis/praxis_04/documentos/ensaio_02.pdf. Acessado em 02/06/2011.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. Rio Claro, 2003. 288 f. 3 v. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- BARALDI, I. M.; GARNICA, A.V.M. Traços de uma paisagem: os anos 60 e 1970 e a formação de professores de matemática na região de Bauru (SP). **Revista de Educação**, PUC-Campinas. Campinas, n.18, p.65-74, jun.2005.
- BARALDI, I.; GAERTNER, R.. Contribuições da CADES para a educação (matemática) secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, v. 23, nº 35 jun. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3791/3147>. Acesso em 17/05/ 2011.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio Sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.

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

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.159p.

BOF, A.M. et al. O proformação: proposta pedagógica, estrutura e implementação. In: **Secretaria de Educação a Distância - Projeto FUNDESCOLA**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=1970>. Acesso em: 31/08/2010.

BOLIVAR, A. “ *De nobis ipis silemus?*”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, n.1, 2002. Disponível em: <http://redie,ens,uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acessado em 05/08/2011.

BOMENY, H. M. B. **Paraíso tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. 187p. (Série Universidade. Sociologia; v.18). Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em 27/10/2009.

BONFIM, M. N. B. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: Eudfma/Secret.Educ., 1985.122p.

BONFIM, M. N. B. Educação superior no Maranhão: trajetória e contexto. In: CHAVES, V. L J.; NETO, A. C.; NASCIMENTO, I.V. (orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 149-266.

BOSI, A. O tempo e os tempos. In: Adauto Novaes (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 19-32.

BOTELHO, J. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2007. 296p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei** nº 3.962, de 15 de dezembro de 1959. Cria a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. SUDENE. Recife, 1959.

_____. Presidência da República. Escritório da Capital da Republica. **Primeiro plano diretor de desenvolvimento do nordeste**. SUDENE. Recife, 1960. 300p.

_____. Senado Federal. **Decreto** nº 52.779 de 29 de outubro de 1963. Inclui o território de Fernando de Noronha na área de atuação da SUDENE. Brasília, 1963.

_____. Presidência da República. **Lei** nº 4.341, de 13 de junho de 1964. Cria o Serviço Nacional de Informações. Brasília, 1964.

_____. Ministério Extraordinário para a Coordenação dos Organismos Regionais. **II plano diretor do desenvolvimento do nordeste econômico e social do nordeste (1963/1965)**. 2.ed. SUDENE. Recife, 1966. 100p. Divisão de Documentação (Série planejamento).

_____. **Lei nº 5.152**, de 21 de outubro de 1966. Institui a Fundação Universidade do Maranhão. **Coleção de Leis do Brasil**. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1966.

_____. Política de desenvolvimento e atuação da SUDENE. **Boletim da Biblioteca dos Deputados**. Brasília, v. 17, n.2, p.449-640, maio/ago.1968.

_____. Ministério do Interior. **SUDENE dez anos**. Recife, SUDENE, 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Lei nº 79.065**, de 30 de agosto de 1976. Reconhece os cursos de matemática licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Maranhão. Brasília, 1976.

_____. Ministério do Interior. **SUDENE vinte anos**. Recife, SUDENE, 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2007. 462p.

_____. MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). **Plano diretor de reforma de aparelho de estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). **A reforma do estado dos anos 90 lógica e mecanismos de controle**. Caderno MARE, n.1, Brasília, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.690** de julho de 1998. Dispõe sobre a inclusão do Vale do Jequitinhonha do Estado de Minas Gerais e de Municípios da região norte do Estado do Espírito Santo na área de atuação da SUDENE. Brasília, 1998.

_____. **Lei 7.863**, de 30 de outubro de 1989. Transforma a Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Brasília, 1989.

_____. **Resolução nº 21** de 20 de dezembro de 1995. Programa de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio do CEFET-MA. Brasília, 1995.

_____. **Portaria** nº 1.815, de dezembro de 1999. Reconhece o Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Médio nas modalidades: Construção Civil, Eletricidade e Mecânica do CEFET-MA. Brasília, 1999.

_____. **Portaria** nº 42, de 06 de janeiro de 2000, reconhece curso de Tecnologia em Eletrônica Industrial do CEFET-MA. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Lei** nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Cria o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer** CNE/CP nº 9 de 02 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria** nº 1.053, de 24 de maio de 2001. Autoriza o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução** CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Portaria** nº 2.726 de 25 de setembro de 2002. Autoriza o CEFET-MA, em caráter excepcional, a oferecer Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de Educação Profissional de Nível Médio. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei** nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria** nº 666 de 22 de setembro de 2006. Reconhece o curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA. Brasília, 2006.

_____. **Lei** nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasília, 2008.

_____. **Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado.** Comunicado do IPEA, nº 58. Brasília, 2010.

BRITO, A. J. et al. A inserção do movimento da matemática moderna na UFRN. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.18, p. 91-100, maio./ago. 2006.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.153p.

CABRAL, M. S. C. **Política e educação no Maranhão.** São Luís: SIOGE, 1984.164p.

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

CARVALHO, F.F. **Da esperança à crise: a experiência das políticas regionais no nordeste**. Campinas, 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente)- Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2001.

CARVALHO, A. V. **O caminho do tempo: trajetórias de vida do servidor público aposentado**. Campinas, 2002. 388f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2002.

CARVALHO, F. F. **A extinção da SUDENE: um marco das transformações na política de desenvolvimento regional no Brasil**. Campinas, 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada)- Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena no ensino da matemática**. São Luís, 1999.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves - Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. 351p. – (Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard).

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24, p. 5-15, set. /out. /nov. /dez. 2003.

COSTA, W. C. da. **Sob o signo da morte: poder oligárquico de Victorino a Sarney**. São Luís: Edufma, 2006. 284p.

COSTA, B. L. D; DUARTE, V. C. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, dez. 2008.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas(SP), vol. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004 (Especial), Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 18/06/2011.

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

DAHER, A. Da fabulação controlada. **Revista Memória e história** de 10/10/1998, pp. 01-06. Disponível em: < <http://www.ifcs.ufjf.br/humanas/0034.htm>>. Acesso em: 17/05/2010.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. 226p.

DOSSE, F. Entrevista (2007). **Revista História Agora-** Revista de Historia do Tempo Presente. Rio de Janeiro, n. 7, 7ª ed. 2009.

FÁVERO, M. L. A. “A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968”. **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FANELON, D. R. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? **Revista História & Perspectivas**. Uberlândia, n. 40, p. 27-51, jan- jun.2009

FARIA, R. H. M; MONTENEGRO, A. **Memórias de professores: histórias da UFMA e outras histórias**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão/ Departamento de História, Brasília, 2005. 610p.

FERNANDES, D. N; GARNICA, A. V. M. Concepções do professor de matemática: contribuições para um referencial teórico. **Boletim GEPEM**. Rio de Janeiro. n. 40, p. 11-36, agosto, 2002.

FERNANDES, D. N. **Concepções dos professores de matemática: uma contra doutrina para nortear a prática**, Rio Claro, 2001, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

FERNANDES, M. C. V. **A inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero**. João Pessoa, 2006. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FERNANDES, S. J. N. Apesar dos pesares a unidade é imperativa. **Jornal Pequeno**, São Luís, 09 abr.2009. Blog de Robert Lobato. Disponível em www.jornalpequeno.com.br/blog/robertlobato. Acessado em 19/07/2009.

FERREIRA, E. A. **Políticas de formação de professores pós-LDB: o programa MAGISTER- Ceará na visão de seus gestores**. Belo Horizonte, 2004. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas (SP), vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 18/07/2011.

FILHO, L. M. de F. **A pesquisa em educação e a qualidade da escola básica**. 2011. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=78016>. Acessado em 02/08/2011.

FILLOS, L. M. **A educação matemática em Irati (PR): memórias e história**, Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FIorentini, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós- graduação, Campinas, 1994. 425f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO. Conselho Diretor. **Resolução** nº 79, de 04 de janeiro de 1969. Cria cursos na Universidade do Maranhão. São Luís, 1969.

_____. **Resolução** nº 18, de 29 de novembro de 1972. Aprova (somente para a turma de 1969) os currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática. São Luís, 1972.

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

GALETTI, I. P. **Educação matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens. Rio Claro, 2004. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Memória, história e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: Menezes, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. - (Coleção educação contemporânea).

GARCIA, R. L. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1995.178p.

GARNICA, A. M; FERNANDES, D. N. Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. **Quadrante**. Revista de Investigação em Educação Matemática: Lisboa. v.11, n. 2, p.75-98, 2002.

GARNICA, A. V. M. Manual de história oral em educação matemática: outros usos, outros abusos. In: **Anais SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**, Guarapuava (PR), 2007.

_____. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e educação matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008. 213p.

_____. Dez anos de história oral em educação matemática: configurando (possíveis) estabilidades. In: **Anais do SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**, v. único. Belém (PA), 2009.

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

_____. Outras inquisições: apontamentos sobre história oral e história da educação matemática. **ZETETIKÉ**. Campinas, v.18, n. 34, p. 259 – 304, jul/dez .2010

_____. (2010a). Presentificando ausências: a formação e a atuação de professores de Matemática In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação matemática** (Parte IV – FONSECA, M.C.dos R. (org.), Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010, p. 555-569.

_____. (2010b) Um microfone às formigas: crimes, narrativas e História. **Vidya**. Santa Maria: UNIFRA. (no prelo).

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história Oral. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro - São Paulo (no prelo).

GIUBILEI, S. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, 1993. 335f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1993.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T.V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p.105-134. (Coleção Leituras no Brasil).

GOMES, A. de. C. **A república, a história e o IHGB**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

GOMES, A. C. Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. In: GOMES, A. de. C. (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p.51-75.

_____. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: GOMES, A. de C.. (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p.7-24.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

GUIMARÃES, M. L. S. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru (SP): Edusc, 2007.

HARRES, M. M. História oral: algumas questões básicas. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 99-112, dez. 2008.

HARTOG, F. Time, History and the writing of History: the order of time. **ANAIS. KVHAA Konferenser**: Estocolmo, v. 37, p. 95-113. 1996.

HARTOG, F. O tempo desorientado – tempo e história: como escrever a história da França?. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, n.7, p. 07-14, jul. 1997.

HARTOG, F. Tempo e patrimônio. **Revista Varia Historia**. Belo Horizonte: UFMG, vol. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 224p.

KREUTZ, A. **O projeto “João de Barro” e o poder político no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983.124p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: Enciclopédia Einaudi, v.1. **Memória-história**. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p.95-106.

LIMA, K. T. Cartas, história e linguagem. **Revista de Teoria da História**. Goiás, ano 1, n. 3, p. 220-228, junho, 2002.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 75 de 30 de agosto de 1974. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Educação de Imperatriz. **Diário Oficial** de 16 de outubro de 1974. São Luís, 1974.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução** nº 125/2008. Reconhece o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática: história, práticas e marginalidade**. Rio Claro, 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; FERNANDES, D,N,; GARNICA, A.V.M. **A formação de professores de matemática no Brasil: de temas possíveis e do tratamento da periodização na produção de um grupo de pesquisa**. Disponível em http://www.apm.pt/files/177852_C50_4dd7a32ef0676.pdf. Acessado em 27/06/2011.

MEIRELES, M. M. **Dez estudos históricos**. São Luís: Alumar, 1994. 394p. - (Coleção documentos maranhenses)

_____. **História do Maranhão**. 3ª ed. São Paulo: Siciliano, 2001. 392p.

MENESES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. Madureza (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>. Acesso em 1/1/2010.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MIGUEL, A. et al, A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 1970-93, set. /out. /nov. /dez. 2004.

MIORIM, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MORAES, L. C. S. de. **Currículo centrado em competências: concepções e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET-MA**. Fortaleza, 2006. 259f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Fortaleza, 2006. Faculdade de Educação- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE). 2006.

MOTTA, D. das G. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Editora Universitária/UFMA, 2003, 248p.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p.73- 104. (Coleção Leituras no Brasil).

NEGRÃO, J. J. de O. **O Governo FHC e o neoliberalismo**. Disponível em http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf. Acesso em: 28/02/2010.

OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos: três estudos**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Rio Claro, 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2008.

OLIVEIRA, L. L. **Superintendência do desenvolvimento do nordeste**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009 - (Verbetes). Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em 2 de junho de 2009.

OSÓRIO, R. G. **Seminário do IPEA: “Combatendo a pobreza extrema: o Maranhão e o Brasil sem miséria”**. São Luís, 2011. Disponível em www.ipea.gov.br. Acessado em 16/08/2011.

PAIM, E. A.; GALZERANI, M. C. B. Você se depara com professores mais velhos e se sente uma formiga: memórias dos professores iniciantes de história. In: ZAMBONI, E. et.al. (orgs.). **Memórias e histórias da escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008. p. 113-130.

PALLARES-BURKE, M. L. G. **As muitas faces da história.** Nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000, 348p.

PAULA, F. J. A. de. **Depoimento.** Rio de Janeiro: CPDOC/História Oral/FGV, 1982. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc>. Acesso em 18/03/2010.

PAULA, M.de F. A formação universitária no Brasil: Concepções e influências. **Revista Avaliação.** Campinas; Sorocaba; São Paulo, v.14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, A. W; XAVIER, L. N. (orgs). **Por uma política de formação do magistério nacional:** o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 1970 anos, v. 1).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. A natureza do fenômeno epistolar. **Certificação Digital N° 0115401/CA.** 18f.

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

_____. **Ensaio de História Oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010. 258p. (Série ideias).

REIS, J.C. **A história, entre a filosofia e a ciência.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p.

_____. **História & teoria:** historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 3.ed. 246p.

REVEL, J. (org.). **Jogos de escala:** a experiência da micro-análise. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998. 262p.

REZENDE, L. A. V. de. **Reorganização educacional:** as escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. 17f. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC57.pdf>> Acesso em: 02/02/2010.

RODRIGUES, M. R. N. **Maranhão:** do europeísmo ao nacionalismo- política e educação. São Luís: SIOGE, 1993. 220p.

RIBEIRO, V. M. **A implantação do ensino secundário maranhense público maranhense:** liceu maranhense. São Luís, 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís (MA), 2006.

ROCHA, H., MAGALHÃES, M., GONTIJO, R.. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: _____ (orgs.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 13-31

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

ROMANELLI, O. de. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1982. 267p.

SÃO LUÍS. Lirismo e Humor das Ruas de São Luís nas Páginas do Almanaque JP Turismo. **Jornal Pequeno on line**, São Luís, 27 out. 2006. Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/2006/10/30/Pagina44875.htm>>. Acesso em : 05 de janeiro de 2010.

_____. **30 anos da meia-passagem em São Luís/MA**. Disponível em www.meiapassagem.com.br. Acessado em 27/12/2009.

SARLO, B. **Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, 238p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, 10 ed., 2006. 242p. – (Coleção educação contemporânea).

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. A. (orgs.). **Escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 1-29.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**. Campinas (SP), v.28, n. 76, p.291- 312, set./dez. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHIAVINATTO, I. L. (Comentário VIII). Sobre o campo de visibilidade: entre o passado e o futuro. **ANAIS do Museu Paulista**. São Paulo, v.15. n. 2. p. 93-98, jul./dez. 2007.

SEARA, H. F. **Nedem – Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná**. Curitiba, 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005.

SILVA, S. R. V. **Identidade cultural do professor de matemática a partir de Depoimentos (1950-2000)**. Rio Claro, 2004. 298f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro(SP), 2004.

SILVA, H. da. **Centro de educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. Rio Claro, 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro(SP), 2006.

SILVA, M. C.; MOREIRA, I. C. A introdução da telegrafia elétrica no Brasil (1852- 1870). **Revista da SBHC**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-62, jan. / jul. 2007.

SIMIONATTO, I. **Reforma do estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e para a profissão**. Disponível em <www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf>. Acesso em 07/07/2010.

SOARES, A. M. S. C. **O curso de pedagogia da universidade federal do Maranhão: discurso e prática**. São Luís: Ed. UFMA/ Secretaria de Educação, 1984.

SOBRINHO, J. D. (Documentos). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-174, jan./fev. /mar./abr. 2005.

SOUZA, A. C. C. (Entre)mentes, nômades. In: GARNICA, A. V. M. (org.). **Mosaico, mapa, memória: ensaios na interface história oral-educação matemática**. Bauru: Canal 6/e-GHOEM, 2006.

SOUZA, L. A. de. **História oral e educação matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2006.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. Rio Claro, 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

TEIXEIRA, C. M. G. **Ciclo de desenvolvimento da indústria têxtil em Caxias/MA**. Campinas, 2003, 313 f. Dissertação (Mestrado História Econômica)- Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do bacharelado em matemática**. Fortaleza, 2004. Disponível em www.prograd.ufc.br. Acessado em 16/05/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto do programa de capacitação de docentes do sistema (oficial) educacional do estado do Maranhão (PROCAD)**. São Luís, 1992. 21f.

_____. **Resolução nº 101 de 19 de novembro de 1992**. Aprova a primeira etapa do Programa de Capacitação de Docentes da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 1992.

_____. **Projeto do programa de capacitação de docentes do sistema (oficial) educacional do estado do Maranhão (PROCAD): versão II.** São Luís, 1998. 28f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução** nº 18, de 29 de novembro de 1982. Aprova projeto de reforma curricular dos cursos de matemática licenciatura e bacharelado. São Luís, 1982.

_____. **Resolução** nº 14, de 10 de outubro de 1983. Altera os currículos plenos dos cursos de licenciatura na parte pedagógica. São Luís, 1983.

_____. **Proposta curricular dos cursos do PROEB.** São Luís, 2004.141f.

_____. **Colégio de aplicação.** Disponível em www.ufma.br . Acessado em 18/04/2009.

VENANCIO, G. M. Cartas de Lobato a Vianna: uma memória epistolar silenciada pela história. In: GOMES, A. de C. (org.). **Escrita de si, escrita da história.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p.111-137.

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

WIELEWSKI, G. D. **O movimento da matemática moderna e a formação de grupos de professores de matemática no Brasil.** Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_Co_Wielewski_4867d3f1d955d.pdf>. Acesso em: 23/12/2009.

ANEXO

Roteiro de Entrevista

Primeira Parte: Identificação Pessoal

- Nome
- Quando e em que cidade/ estado o(a) senhor(a) nasceu?
- Formação acadêmica
- Profissão

Segunda Parte: Vida Escolar

- Comente sobre sua vida escolar anterior á graduação: quando iniciou, onde estudou, em quais escolas, em que localidade.
- Que lembranças o(a) senhor(a) tem de sua vida escolar? Fale-me sobre como era o ensino, em particular o ensino de Matemática, seus professores, a formação deles, a metodologia de ensino adotada, os livros didáticos.
- Durante a sua vida escolar, ocorreram mudanças significativas no ensino? E no ensino da Matemática? Quais? O que as provocaram?

Terceira Parte: Formação Acadêmica (em nível superior)

Fale-me sobre sua formação acadêmica:

- Quando e onde o(a) senhor(a) iniciou sua graduação?
- Que lembranças o (a) senhor(a) tem de seu curso de graduação?. Quais as características do seu curso de graduação? Havia divisão entre Bacharelado e Licenciatura? Seus professores nesse período, quem eram? De onde vieram? Qual a formação deles? E a metodologia de ensino adotada? Os livros didáticos?
- A Universidade oferecia condições para o funcionamento desse curso? Na biblioteca havia os livros adotados? Salas de aulas adequadas? Número de professores era suficiente?
- Durante o seu período de formação acadêmica, ocorreram mudanças no ensino? E no ensino de Matemática? Quais? O que elas provocaram? (refiro-me às legislações, os programas, à constituição dos cursos, o perfil dos professores...)
- Até onde é do seu conhecimento, como era o contexto maranhense à época de sua formação na graduação? O (A) senhor(a) tem elementos sobre o contexto nacional, que é mais amplo? (Em particular o contexto sócio-político-econômico-educacional)

- Como era a sua participação na vida universitária? Participava de centros acadêmicos? Passeatas? Era militante de algum partido político?
- Que outras atividades o(a) senhor(a) desenvolveu que julga importantes para sua formação?
- Que avaliação o (a) senhor(a) faz da formação que recebeu no seu curso de graduação?
- O senhor (a) tem informações sobre onde e como eram formadas as pessoas que não eram seus colegas de graduação (que freqüentavam outras escolas, em outras cidades/estados)?

Quarta Parte: Atividade Profissional

Fale-me sobre a sua atividade profissional:

- Quando o (a) senhor(a) iniciou sua carreira de professor(a)? Onde?
- Porque o (a) senhor(a) optou por ser professor(a)?
- A formação que o(a) senhor(a) recebeu na graduação lhe permitiu desenvolver suas atividades de docência, no início da sua carreira, sem dificuldade?
- Qual o panorama da Educação Matemática no Maranhão nessa época?
- Como eram contratados os professores no estado do Maranhão nessa época? Havia concursos públicos? Como se processavam esses concursos?
- Quando e em que instituição pública de ensino superior o (a) Sr(a) iniciou sua carreira de professor universitário?
- Comente sobre o Curso de Matemática dessa instituição. Quando começou? Porque esse curso foi instituído? Quem eram os professores? Qual a formação deles? Quem eram os alunos? Esse curso era Licenciatura ou Bacharelado? Que condições de trabalho eram oferecidas para que o (a) senhor(a) desenvolvessem sua atividade profissional nesse curso? Antes da criação desse curso a quem competia a formação de professores de Matemática no Estado do Maranhão?
- Como o (a) senhor(a) avalia a formação oferecida pelo Curso de Matemática dessa instituição na época ele foi instituído? Quais disciplinas o(a) senhor(a) lecionou nesse curso?
- O (A) senhor(a) tem alguma informação sobre o contexto sócio-político-econômico e educacional em que esse curso foi instituído?
- Como o(a) senhor(a) avalia o ensino da Matemática oferecido hoje no Estado do Maranhão?

Cartas de Cessão

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 18 de Fevereiro de 2009

Eu, Maria Eufrosina Campos
RG nº 3.8.2.97.2.95-3... declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 13/01/09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Maria Eufrosina Campos

CARTA DE CESSÃO

São Luis, 05 de Janeiro de 2011

Eu, Raimundo Renato Patricio
RG nº 182.624-2PSP-CE, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 2.12.09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Raimundo Renato Patricio

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 8 de *fevereiro* de 2010.

Eu, JOSE DE RUBA MAR R. SIQUEIRA
RG nº 58054-SSP-MA declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 22/01/09, transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Jose de Ruba Mar R. Siqueira

CARTA DE CESSÃO

São Luís, ²² de *fevereiro* de 2010.

Eu, VERA LUCIA LOBATO ALMEIDA
RG nº 24426 SSP/MA..... declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 19/01/09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Almeida

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 8. de ~~fevereiro~~ de 20010

Eu, JOCELINO RIBEIRO MELO
RG nº 58540 SSP-MA..... declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada no dia 13/01/09, transcrita e elaborada
sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou
em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da
mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando
vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a
outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



CARTA DE CESSÃO

São Luís, 21 de fevereiro de 2010.

Eu, LEILA RIBEIRO VIEIRA
RG nº 79.392 SSP-MA declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 15/02/09 transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Leila Ribeiro Vieira

CARTA DE CESSÃO

São Luís 05 de FEVEREIRO de 2010

Eu, FRANCISCO PINTO LIMA.....
RG nº 105.111.55PMA..... declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 11/02/09 transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

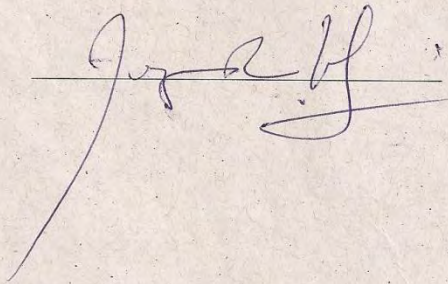

Prof. Ms Francisco P. Lima

UEMA - Mat: 1744708

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 22 de Peruém de 2010.

Eu, Jorge A. M. T. Lima.....
RG nº 112.224.52-2..... declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 02/02/09, transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



CARTA DE CESSÃO

São Luís, 9, de fevereiro de 2010.

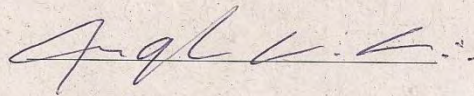
Eu, RAIMUNDO MATEUS MORAIS GONCALVES
RG nº 193.8334200.1-2 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 02/02/09, transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Raimundo Mateus Morais Gonçalves

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 14 de ~~Fevereiro~~ de 2010.

Eu, Tasso Gilson Silva e Silva
RG n° 19223622001-1 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 25/03/09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

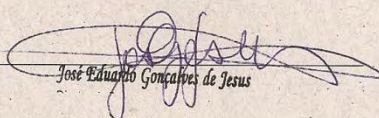


CARTA DE CESSÃO

São Luís, 29 de julho de 2009

Eu, José Eduardo Gonçalves de Jesus, RG nº 14366242000-4 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 18/01/2009, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

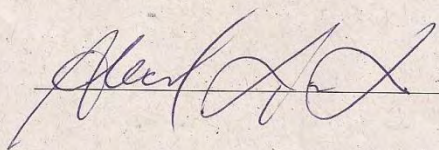
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.


José Eduardo Gonçalves de Jesus

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 8. de FEVEREIRO de 2010.

Eu, ALEXANDRE PEREIRA SOUSA
RG nº 1.53.840.551-8 SP, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 16/02/09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



CARTA DE CESSÃO

São Luís, 08 de fevereiro de 2010.

Eu, Joia Cristina Basso da Silva
RG nº 835.995 SSP-MA declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 15/02/09, transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Joia Cristina Basso da Silva

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 8 de Janeiro de 2010.

Eu, Eliane Maria Pinto Pedrosa
RG nº 9205993-0 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 01/02/09, transcrita e
elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la,
ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua
guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Eliane Maria Pinto Pedrosa

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 22 de Fevereiro..... de 2010.

Eu, MARISE PIEDADE CARVALHO
RG nº 031046512006-8..... declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 17/02/09, transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Marise Piedade Carvalho

CARTA DE CESSÃO

São Luís, 08 de fevereiro de 2010.

Eu, Valwa Rocha Ferreira.....
RG nº 136.689.588-11A..... declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e filmada no dia 27/01/09 transcrita e elaborada sob forma de texto, para **Déa Nunes Fernandes** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a **Déa Nunes Fernandes**, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Valwa Rocha Ferreira