

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Uma História da Formação de Professores de Matemática e
das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins

FERNANDO GUEDES CURY

Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Tese de Doutorado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática Área de Ensino Aprendizagem
de Matemática e seus Fundamentos
Filosóficos Científicos, para obtenção do
Título de Doutor em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)

2011

Fernando Guedes Cury

Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do
Estado do Tocantins

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa
de Pós-Graduação em Educação Matemática
Área de Ensino Aprendizagem de Matemática e
seus Fundamentos Filosóficos Científicos, para
obtenção do Título de Doutor em Educação
Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (Orientador – UNESP – Bauru)

Prof.^a Dra. Arlete de Jesus Brito (UNESP – Rio Claro)

Prof.^a Dra. Heloísa da Silva (UNESP – Rio Claro)

Prof.^a Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (UFMG – Belo Horizonte)

Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza (UFMS – Campo Grande)

Resultado: Aprovado.

Rio Claro (SP), 13 de dezembro de 2011.

*Às minhas famílias:
a que me criou
e a que eu criei.*

Agradeço...

A todos os membros do GH OEM pelo companheirismo e pelas contribuições feitas ao trabalho, especialmente Dea, Luzia, Thiago, Fábio, Ednéia, Heloísa e Mirian, grandes amigos e companheiros mesmo antes do ingresso no doutorado.

Ao meu orientador, Vicente, pelo enorme apoio, confiança e paciência, aspectos importantíssimos para o desenvolvimento da pesquisa e da minha formação pessoal. Espero que continue a me orientar. Muito Obrigado!

A colaboração dos meus entrevistados, Macário Piastrella, José Brás, Ruy Rodrigues, Givaldo dos Santos, Wadia de Carvalho, Maria Cassimiro, Ivanildo Rodrigues, Paulo Cléber, Yukiko Massago, Sinval de Oliveira e Raimundo Cavalcante.

Aos professores Heloísa da Silva, Vasni de Almeida, Arlete Brito, Luzia Souza e Maria Laura pelas críticas e sugestões dadas ao texto e à pesquisa.

A Lidiane e a Fernanda pelo carinho, paciência e companheirismo.

Aos meus pais, Núbia e Edson, a minha tia Júlia, aos meus irmãos Edson Júnior e Karine, pelo apoio incondicional.

Ao meu tio João Leite pela acolhida em Araguaína e pelas informações e fontes preciosas.

Aos bons amigos que fiz na Unesp de Rio Claro, companheiros desde os tempos de aluno especial, principalmente Roger (Seu Daves), Carlos Eduardo (o Baiano), Duelci e Elivanete, João Viola (Cavaquinho), Jamur (Pato Branco), Carla, Keila, , Lucieli, Ana Paula e Luis Rodrigo, Marcos Lubeck, Adailton, Adelino e meus *sparings* no *videogame*: Washington, Anderson e Jean.

Aos professores, funcionários e colegas da Universidade Federal do Tocantins em Araguaína que, de alguma maneira, colaboraram e desejaram meu sucesso, especialmente, Ricardo Mafra, Norma Lúcia e Elisângela de Melo.

Aos professores, funcionários da Unesp de Rio Claro pela acolhida e apoio em momentos de tensão e de descontração, de forma especial, Inajara,

RESUMO

Neste trabalho pretendemos constituir uma história da formação de professores de matemática e dos primeiros cursos que preparavam estes profissionais no Estado do Tocantins. A pesquisa aborda a estrutura física dos estabelecimentos, o perfil de discentes e docentes, as disciplinas ministradas, as motivações político-administrativas e sociais que influenciaram a criação e desenvolvimento dos cursos, as principais práticas de formação, dentre outros aspectos. Valendo-se da História Oral como alternativa metodológica central e mobilizando fontes escritas disponíveis, constituímos uma análise narrativa em que se entrelaçam situações particulares do contexto educacional tocantinense, a criação do próprio estado, o processo de migração de professores, as influências políticas, o imprevisto na condução de cursos, as carências, urgências e transitoriedades que marcam a formação de professores de Matemática no estado.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. História Oral. Formação de Professores. Estado do Tocantins. Análise Narrativa.

ABSTRACT

The goal of this work is to build a history of the undergraduate programs whose main objective is the formation of Math teachers in Tocantins State, Brazil. The research discusses the physical structure of these courses, the academic profile of their students and teachers, the curricular content and approaches, the administrative and political motivations that influenced the creation and development of the first courses, the formative practices, among other elements related to these institutions. The methodological approach was based on Oral History as well in the analysis of written documents available. The data collected allowed us to create a narrative in which some particular events are focused in order to bring to the light the creation of Tocantins, its educational context, the migration of teachers, all sorts of political influences, the improvisation in the process of creating and developing such courses, the urgencies, needs and transitoriness that characterizes the formation of mathematics teachers in that state.

Keywords: History of Mathematics Education. Oral History. Teachers Formation. Tocantins State (Brazil). Narrative Analysis.

370.71 Cury, Fernando Guedes
C982h Uma história da formação de professores de matemática e das instituições formadoras do Estado do Tocantins / Fernando Guedes Cury. - Rio Claro : [s.n.], 2011
291 f. : il., figs., tabs., fots., mapas + Documentos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Anonio Vicente Marafioti Garnica

1. Professores – Formação. 2. História da educação matemática. 3. História Oral. 4. Análise narrativa. I. Título.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO	3
2. VÁRIAS HISTÓRIAS	11
2.1. História, Historiografia e História da Educação	11
2.2. História Oral como recurso historiográfico.....	21
2.3. A história oral como método em nosso trabalho	26
3. ENTREVISTAS.....	33
3.1. Entrevistas com o professor Macário Piastrella.....	34
3.2. Entrevista com o professor José Brás Ferreira.....	39
3.3. Entrevista com o professor Ruy Rodrigues da Silva.....	48
3.4. Entrevista com o professor Givaldo Joaquim dos Santos.....	54
3.5. Entrevista com a professora Wadia Carvalho de Oliveira.....	60
3.6. Entrevista com a professora Maria do Rosário Cassimiro	77
3.7. Entrevista com o professor Ivanildo Rodrigues	88
3.8. Entrevista com o professor Paulo Cléber Teixeira	98
3.9. Entrevista com a professora Yukiko Massago	108
3.10. Entrevista com o professor Raimundo Cavalcante Maranhão Neto	119
3.11. Entrevista com o professor Sinval de Oliveira	129
4. O CAÇADOR, O JUIZ, O XAMÃ, O HISTORIADOR: DE NARRADORES E ANÁLISES NARRATIVAS	145
5. NARRANDO E CONSTRUINDO – NARRATIVAMENTE – COMPREENSÕES A PARTIR DE NARRATIVAS.....	161
“Senta que lá vem história”	161
Um fio para a meada: “Perguntinha de vestibular...”	162
Professores viajantes e algumas escolas de Araguaína (TO)	168
Primeiros passos para um Ensino Superior: o caso da FACILA.	173
A UNITINS: o privado, o público e o político	180
O curso de Ciências/Matemática da UNITINS: atrás das grades.....	187
Um cearense em Miracema e o carrasco de Arraias: novos pólos para a formação de professores de Matemática.....	195
Reformas na UNITINS no fim da década de 1990: idas e vindas, manifestações e resistências.....	201
Implantação da UFT e seus reflexos no curso de Matemática de Araguaína	207

Alguns programas de formação/capacitação docente: o Pró-Matemática e a recorrência aos cursos emergenciais.....	214
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FILMES E FOTOGRAFIAS	225
BIBLIOGRAFIA	229
APÊNDICE	235
Do norte de província ao estado – algumas manifestações para a criação do Tocantins	235
ANEXOS	243
A – Mapa do Tocantins.....	243
B – Recortes de jornal sobre a criação do Estado do Tocantins	245
C – Cartas de Cessão	249
D – Documentos Diversos	255

1. INTRODUÇÃO

A historiografia da educação, como ocorre a todo projeto historiográfico contemporâneo, parece permitir-se fragmentar em diversas especializações. É possível, neste campo, estudar desde políticas educacionais até a memória de um docente específico; analisar níveis e modalidades de ensino; conteúdos e pretensões dos livros didáticos e paradidáticos; as impressões de egressos e de pais de alunos; instituições; a educação indígena ou de outros grupos específicos; o mobiliário e a arquitetura escolar, cursos clássicos e os emergenciais; grupos não-institucionalizados; métodos, currículos e ideias pedagógicas etc.

Este nosso trabalho inscreve-se, portanto, neste campo da História da Educação brasileira, mais especificamente no que se refere à constituição de instituições onde se formavam professores de Matemática numa certa região, num certo período. Nossa investigação teve como objetivo principal esboçar um quadro acerca da constituição e do desenvolvimento inicial dos primeiros cursos de formação de professores no Estado do Tocantins a partir de documentação pertinente e, principalmente, de depoimentos orais de pessoas que estiveram ou ainda estão envolvidas nestes processos, desempenhando, nesse mapa, diferentes papéis: docentes, discentes, diretores de cursos e de outros órgãos universitários, secretários de educação e reitores. Procuramos observar, ainda, como se deu a formação dos que atuavam nas aulas de matemática nesse Estado antes até da criação de tais cursos.

Buscou-se, portanto, identificar as condições da formação/capacitação de professores em meio às dificuldades encontradas no sistema de ensino da região, delineando os elementos (estratégias, práticas, experiências, políticas) vinculados à implementação dos cursos e da sua marcha, especialmente desde a década de 1980 aos dias atuais, levantando informações sobre o perfil dos primeiros discentes e docentes, sobre

a estrutura física, sobre as principais motivações que desencadearam os processos, as demandas, as vivências; sobre quais eram, à época, os entornos políticos, educacionais, humanos. Tratou-se, enfim, de caracterizar um cenário, contar uma versão histórica a partir de fontes escritas e orais. Resumindo, este trabalho pretende estudar as movimentações que levaram à implantação dos primeiros cursos de formação de professores de Matemática do Estado do Tocantins e delinear os caminhos dessa formação.

As pesquisas em História da Educação Matemática (HEM) têm ganhado espaço nos últimos anos. Um exemplo deste crescimento vem do aumento no número de trabalhos apresentados em eventos de divulgação de pesquisas como o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM)¹. Tal aumento foi constatado por Gomes e Brito (2009) que observaram os seis eventos realizados no período de 2003 a 2008. A partir da análise dos trabalhos ali publicados nesse período em que o EBRAPEM passou a incluir a HEM como um de seus eixos temáticos por conta da submissão de um número significativo de trabalhos vinculados a essa “linha”, as autoras puderam esboçar um balanço de pesquisas realizadas no país por pós-graduandos. Na maior parte das vezes, investigações ainda não concluídas, mas oferecendo uma grande riqueza de possibilidades de análise, dado que as autoras tinham em mãos um material produzido recentemente. Gomes e Brito desenvolveram suas análises buscando contemplar as temáticas, os períodos focalizados, as fontes e os referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas com o objetivo de chegar a um mapeamento, mesmo que incompleto, das investigações que se têm produzido em nosso país no campo da HEM.

Outro sinal do assentamento dessa linha de investigação é o aumento na publicação de trabalhos em revistas especializadas, com destaque ao Boletim de Educação Matemática (Bolema)² que, no primeiro semestre de 2010, lançou uma edição temática motivada, sobretudo, pelo crescimento na produção, tanto no Brasil como em outros países, que resulta do interesse pela História da Educação Matemática. Após uma chamada pública de trabalhos, a qualidade de artigos submetidos e aprovados exigiu da revista a produção de dois fascículos com textos que tratam de questões teóricas, metodológicas e práticas da pesquisa em HEM, resultados de investigações em andamento e potencialidades dessa produção para compreender o campo da Educação Matemática. Com um total de 24 artigos, esse conjunto de textos tem a capacidade de ultrapassar a dimensão meramente teórica da discussão ao se valer, em alguns casos, das singularidades para sustentar as generalidades e amparar/exemplificar seus argumentos.

¹ Evento de abrangência nacional que ocorre anualmente desde 1997 pensado como um momento de discussão de pesquisas recentes e em andamento na área da Educação Matemática. <http://www.ebrapem.com.br/>

² <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema>.

Destacamos, neste contexto de pesquisas em História da Educação Matemática – publicadas na citada edição do Bolema ou não –, aquelas desenvolvidas no seio do Grupo “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM)³, coletivo de pesquisadores do qual fazemos parte e que sustenta as ideias subjacentes à presente investigação e também investigação anterior (CURY, 2007), bastante próxima tematicamente a esta.

Antes de considerar essa nossa investigação de 2007, faz-se importante destacar que o GHOEM é formado por pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Parametrizando as práticas de pesquisa do Grupo, podem ser destacadas duas características. A primeira é relativa aos procedimentos de investigação e análise de dados: as investigações priorizam a coleta de depoimentos gravados de pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com a Educação Matemática, visando a atender os temas das pesquisas. A segunda característica é a proposta de amplo espectro, em desenvolvimento, cujo objetivo é constituir um mapa (histórico) da formação de professores de Matemática a partir dos atores envolvidos nesse cenário, ao mesmo tempo estudando e avaliando o recurso metodológico empregado, a História Oral. Este projeto, apontam Garnica, Fernandes e Silva (2011), tem algumas características fundamentais: aposta na longa duração – no sentido usual da expressão – já que o projeto foi iniciado no início dos anos 2000 e não tem previsão de encerramento; considera uma variedade de espaços geográficos e culturais, pois os seus subprojetos procuram tecer narrativas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de regiões distintas e de diversos matizes sócio-culturais⁴; opta por focar diversos momentos da História da Educação e da Educação Matemática (com ênfase na “atualidade”, dada a opção central – mas não exclusiva – pelo método da História Oral); estuda e adota diferentes técnicas de composição narrativa; tematiza 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 e materiais escolares, entre outros); faz uso de várias fontes, o que implica o cuidado com levantamento, recuperação e estudo de acervos escritos, orais e pictóricos, por exemplo; e ainda conta com a participação, no projeto, de pesquisadores em diferentes níveis de formação: graduação (em iniciação científica), mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Contudo, vale destacar que, embora a História Oral tenha se mostrado relevante para as pesquisas do GHOEM, nas várias frentes tematizadas, nem todos os trabalhos desenvolvidos no Grupo integram, especificamente, o Projeto do mapeamento, ou fazem uso da História Oral como metodologia, embora sempre participem, num plano geral, dessa

³ www.ghoem.com.

⁴ Há, por exemplo, trabalhos já concluídos e em desenvolvimento sobre os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Maranhão, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Paraíba e que tratam de escolas urbanas, rurais, técnicas, escolas de nível fundamental, médio, superior; antigas escolas de primeiras letras etc.

intenção e contribuam com ela. Pode-se pensar nos trabalhos do GHOM como estudos de casos específicos, alguns de natureza historiográfica, outros de natureza mais ampla.

O mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil é – e sempre será –, portanto, um projeto em andamento, uma iniciativa inacabada. Até o momento temos pesquisas realizadas em várias das regiões do país, abordando distintos temas, períodos e modalidades de formação e atuação. Um pequeno inventário, como já proposto por Garnica *et alii* (2011), poderia, aqui, ser reproduzido: do estado de São Paulo já foram estudadas as regiões da Baixada Santista (SOUZA, 1999), a da Nova Alta Paulista (GALETTI, 2004) e a região Oeste do estado (BARALDI, 2003). Da região Oeste paulista há, também, estudos sobre a formação de professores de Matemática nas escolas rurais (MARTINS, 2003), hoje em franco processo de extinção, e estudos sobre as escolas técnicas agrícolas paulistas (MARTINS-SALANDIM, 2007). Bernardes (2009) analisou as práticas vigentes na constituição e manutenção de instituições particulares de ensino superior de Maringá, no estado do Paraná (estado que Helenice Seara (2005) teve como foco ao estudar o NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática – grupo responsável pela implementação da Matemática Moderna naquele estado). Rosinete Gaertner (2004) estudou as escolas alemãs da região de Blumenau (SC) e Janice Lando (2002) investigou a formação e atuação de professores no norte do estado de Mato Grosso.

Em Cury (2007), elaboramos *Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás*. Neste trabalho, apresentado como dissertação de mestrado, pretendeu-se contar uma história da institucionalização dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em nível superior no Estado de Goiás usando, para isso, documentação pertinente e – principalmente – depoimentos de (ex)professores e (ex)alunos que estiveram envolvidos nos processos de viabilização, implementação e condução de tais cursos. Buscou-se caracterizar as primeiras negociações (ocorridas ao final dos anos de 1960) para o início das atividades de formação, as condições em que ocorreram as atividades de ensino e as estruturas física e acadêmica dos primeiros tempos daquelas instituições.

Em seu relatório final, essa investigação tentou ser, a seu modo, não uma composição, digamos, narratológica – aquela em que os depoimentos e outras narrativas estudadas são tomados como objetos linguísticos⁵ –, mas *uma análise narrativa de narrativas*, uma forma de elaborar compreensões acerca da(s) história(s) que se queria contar e dos objetos e cercanias que se pretendia tematizar. Ao tecer essa narrativa, não

⁵ Reuter (2002) afirma que a análise narratológica (ou interna) possui, além desta característica de tomar as narrativas fechadas em si, independentemente de sua produção e recepção, também a particularidade de entender que as narrativas, para além de sua aparente diversidade, apresentam formas de base e princípios de composição comuns que constituem o objeto de pesquisa da narratologia como teoria da narrativa.

houve uma tentativa de apenas dizer com outras palavras o que um entrevistado disse, nem de resumir ou sintetizar depoimentos: numa análise narrativa de narrativas o autor joga com possibilidades alternativas para compor histórias a partir das histórias que ouviu, e ele, autor, (não seus depoentes), deixa-se laçar pelas malhas da linguagem das histórias ouvidas.

Ao final do mestrado, a intenção foi seguir rumo ao doutorado mantendo tanto a opção pelo trabalho com entrevistas quanto a vinculação ao projeto da constituição de um mapa nacional sobre a formação de professores de Matemática. Uma primeira proposta – relativa à análise de depoimentos coletados pelos vários membros do GHOEM envolvidos no projeto de mapeamento – deu lugar a outra investigação quando, no início de 2008, fui contratado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Araguaína⁶, como docente do curso de Ciências com habilitação em Matemática. Assim, a pesquisa que agora apresentamos neste relatório, alia-se àquela que realizamos anteriormente, no mestrado: investigamos, aqui, a trajetória de constituição e desenvolvimento inicial das primeiras instituições formadoras de professores (de Matemática), em nível superior, no Estado do Tocantins. Para isso, levantamos, dentre outras informações, dados sobre a estrutura física dessas instituições, perfil de discentes e docentes, disciplinas ministradas, motivações político-administrativas necessárias/implementadas para seu surgimento, e práticas de formação nelas efetivadas, por exemplo, tendo a História Oral como metodologia de suporte.

O presente volume apresenta, já no próximo capítulo (o segundo), considerações cuja intenção é esclarecer o leitor sobre os princípios norteadores de nossa investigação, apresentando nossas percepções sobre a prática historiográfica, promovendo um debate que entendemos ser necessário para nós (que não somos historiadores de ofício, mas, sim, educadores matemáticos) que decidimos nos lançar ao trabalho historiográfico. Refletindo sobre essas questões, julgamos ser essencial para a configuração de uma História da Educação Matemática Brasileira a descentralização do olhar, possibilitando compreensões diferenciadas ao dar espaço a outras visões do ontem, para compreender o hoje como uma das possibilidades do ontem, e compreender o ontem, sempre, com os pés fincados no hoje. Pensamos ser fundamental, ao mesmo tempo, promover a valorização das tradições e memórias não como forma de engessamento das práticas do presente, mas como ingredientes a serem considerados – com respeito, e não reverência desmedida – como potenciais fontes de inspiração e compreensão, não apenas no meio acadêmico, mas também em uma sociedade desabituada à valorização das práticas e das experiências dos

⁶ A UFT, criada em 2003 e com sede na capital daquele estado, tem campi espalhados por sete cidades: Tocantinópolis e Araguaína, ao norte, Miracema do Tocantins, Porto Nacional e Palmas (a capital), no centro do estado, e Gurupi e Arraias, ao sul. Atualmente há cursos de formação de professores em todos os campi, mas a formação de professores de Matemática ocorre apenas em Araguaína e Arraias.

mais velhos. Neste sentido, a metodologia da História Oral teve especial relevância na condução deste trabalho. Ainda neste segundo capítulo faremos considerações gerais sobre esta metodologia de pesquisa e sobre como ela foi especificamente posta em prática neste estudo.

No capítulo terceiro apresentamos as textualizações das entrevistas realizadas, entre 2008 e 2009, com professores, ex-professores e ex-alunos de três instituições de ensino superior: a extinta Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), a Universidade do Tocantins (UNITINS) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foram depoentes, também, dois ex-reitores da UNITINS, dois ex-secretários estaduais de educação (um de Goiás e outro do Tocantins) e dois professores da escola básica. No total, foram realizadas onze entrevistas – sendo que alguns dos depoentes estão inscritos em mais de um destes grupos: há, por exemplo, entrevista com um professor da rede estadual de ensino do Tocantins que já foi docente da FACILA e da UNITINS. As textualizações apresentam-se na forma de diálogo entre pesquisador e entrevistado, de modo a destacar o movimento de interlocução no momento das entrevistas. Acreditamos que a maneira como apresentamos este capítulo, contendo o texto produzido a partir da entrevista de uma forma expandida (com perguntas, respostas e intervenções de entrevistador e entrevistado) dá ao leitor acesso ao desenrolar da própria entrevista, da pesquisa em movimento, além de permitir múltiplas interpretações, compreensões, observações, apontamentos que não conseguimos abordar em nossa proposta de análise, mas que também podem dizer muito sobre a história que pretendemos contar. Entendemos que as vivências das pessoas entrevistadas são rica fonte de informação e que deveriam ser examinadas por nossos leitores.

A ordem escolhida para a disposição das entrevistas em nosso trabalho é: aquelas cujos temas principais da conversa são mais antigos aparecem primeiro. A escolha para essa ordem das textualizações no texto poderia obedecer à ordem ditada pela data em que foram realizadas, mas o leitor tem a opção de assim proceder com a leitura já que a data da realização das entrevistas segue indicada no início de cada textualização. De qualquer forma, sugerimos que a leitura de cada entrevista seja feita sem a preocupação de já constituir a história que pretendemos contar, mas apenas desfrutando de tudo que os diálogos oferecem.

O capítulo quarto pretende justificar, de forma mais incisiva, a escolha de uma análise narrativa das narrativas (orais ou não) mobilizadas para esta pesquisa. O texto explora essa modalidade de análise como uma possibilidade viável à História da Educação (Matemática), discutindo-a a partir de uma analogia com as narrativas construídas por xamãs (líderes espirituais), juizes de direito, caçadores e historiadores, apontando as raízes místicas das narrativas e seu papel na constituição da história, ficcional ou verídica, e

discutindo a Historiografia atual à luz dessas considerações, para o que vêm à cena referências complementares e autores como Ginzburg, Sevcenko, Nunes e Bolívar, dentre outros⁷. É importante destacar que, mesmo investindo em um debate teórico dentro da História, iniciado no segundo capítulo deste trabalho, este não é nosso ponto central. Apenas nos sentimos impelidos a refletir sobre esses elementos julgando serem eles fundamentais a qualquer trabalho historiográfico.

No capítulo quinto apresentamos nossa narrativa – uma narrativa – sobre a constituição de cursos de formação de professores de matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins, explicitando nossas compreensões obtidas a partir dos discursos, dos dados, das circunstâncias, de como as histórias de diferentes pessoas, registradas em seus depoimentos, nos auxiliam a compreender perspectivas e configurar paisagens. Apostamos na narração de uma trama temporal que tenta ressignificar os dados e enfatizar seu caráter único, fugindo de uma generalização. Nossa tentativa foi a de buscar em depoimentos, textos, documentos e em nossa própria vivência pontos de convergência e de divergência, o que era recorrente e o que era singular, para compor uma narrativa que deve ser entendida como cerne de nossa investida. E todo o caminhar do trabalho – o projeto, o levantamento de dados, o estudo de documentos e referências bibliográficas, a criação e o estudo das fontes constituídas a partir das entrevistas, os debates com o orientador e o grupo de pesquisa, a avaliação dos membros da banca de qualificação – alicerça a construção desta nossa interpretação sobre a institucionalização da formação de professores de matemática no Tocantins.

Posteriormente, no capítulo sexto, apresentamos nossas “considerações finais”, fazendo referência a todo o movimento da pesquisa, tentando destacar e defender sua relevância para o campo de investigação da História da Educação Matemática, ao mesmo tempo em que elaboramos uma autocrítica do processo empreendido, cujo resultado é a narrativa apresentada no capítulo anterior. Finalmente, são listadas as referências bibliográficas e, como apêndice e anexos, elaboramos e apresentamos um pequeno texto sobre a História do Tocantins e incluímos neste volume alguns recortes de jornal e documentos – dentre os quais estão as cartas de cessão que autorizam o uso acadêmico das entrevistas – que nos ajudam a ilustrar as histórias que pretendemos contar. Há

⁷ BOLIVAR, A. B. (2002) ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**, vol. 11, n. 1. Barcelona. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-.html>>. Acesso em: 05 abr. 2006.
GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
_____. **O Fio e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
NUNES, B. Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional. In NUNES, B. et al. **Narrativa: Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 9-35.
SEVCENKO, N. No Princípio era o Ritmo: as raízes xamânticas da narrativa. In: REIDEL, D. C. (org.) **Narrativa: Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 120-136.

também nesses anexos, um Mapa do Estado do Tocantins para ajudar o leitor a localizar-se em meio a tantas cidades tocaninenses mencionadas.

2. VÁRIAS HISTÓRIAS

Estudar história requer o conhecimento prévio de que com esse estudo se almeja algo impossível e importantíssimo. Estudar história significa entregar-se ao caos, conservando a crença na ordem e no sentido. É uma tarefa muito séria. Talvez seja até uma tarefa trágica

Herman Hesse
O Jogo das Contas de Vidro, 2003.

2.1. História, Historiografia e História da Educação

Em um simples exercício de procurar o verbete “história” em um dicionário da Língua Portuguesa, percebemos que o termo não tem uma única e precisa definição. Por “história” entendem-se os fatos ou acontecimentos; também, o campo de conhecimento que faz a narração metódica desses mesmos fatos; ainda, designa o conjunto de conhecimentos sobre as transformações do passado; finalmente, o termo pode referir-se ao conjunto das obras referentes à história.

Após uma busca mais sofisticada, em um dicionário de Filosofia, o historiador José Claudinei Lombardi observa:

O termo História apresenta uma ambiguidade fundamental: por um lado, significa o conhecimento dos fatos ou a ciência que estuda os acontecimentos no tempo, em latim *historia rerum gestarum*; de outro, o termo história significa os próprios fatos ou a totalidade deles, em latim *historia res gestae*. Essa antiga ambiguidade ainda sobrevive em todas as línguas cultas modernas, inclusive o português.

Em nossa língua buscou-se contornar a ambiguidade grafando a *historia rerum gestarum* com H maiúsculo e a *historia res gestae* com o h minúsculo. Evidentemente que tal procedimento não é suficiente para diferenciar o fato histórico da ciência que o estuda, mas a discussão possibilita que se pense que o termo designa duas faces de uma mesma e única moeda, permanecendo a ambiguidade etimológica da palavra (LOMBARDI, 2004, p. 1-2, itálicos do autor).

A partir daí, esse autor aponta ainda um outro aspecto importante: qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e tempo histórico em que se vive. Ou seja, “nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e, muito menos, o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo” (Ibd, p. 2).

Dessa forma, como o conhecimento histórico produzido pressupõe métodos e teorias que sustentam os processos e os resultados, acreditamos ser importante neste momento tecer algumas considerações sobre as pressuposições teórico-metodológicas adotadas na concepção e no desenvolvimento do presente trabalho.

No século XIX, quando a história constituiu-se como disciplina científica, a identidade do historiador foi colocada como oposta à do romancista, do poeta, do contador de histórias, do narrador. Esta oposição pode ser creditada aos trabalhos de grandes historiadores da época, sobretudo aos escritos de Leopold Von Ranke. Os princípios defendidos por ele desenhavam uma historiografia na qual o pesquisador era neutro, devendo manter-se imparcial para fazer aparecer seus objetos que, por sua vez, deveriam ser apresentados “como são”. Mais: o historiador voltar-se-ia para o passado desvinculado do presente. Esta postura, positivista, característica daqueles “tempos modernos”, ainda corroborava para a escrita de uma História dos “grandes homens e dos grandes acontecimentos” e afastou a historiografia de fontes como a oralidade, a literatura e a pintura.

Mas na primeira metade do século XX uma revolução aconteceu⁸. Um grupo de historiadores franceses fundou a *École des Annales* (Escola dos Annales) em 1929, ligada à revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* (Annales: economia, sociedade, civilização), que se constituiu como um conjunto de pesquisadores que encorajava várias inovações teórico-metodológicas no âmbito da História (como ciência) e da historiografia (como fazer científico). Apesar de conhecida como Escola dos Annales, e “vista como um grupo monolítico, com uma prática histórica uniforme, quantitativa no que concerne ao método, determinista em suas concepções, hostil... à política e aos eventos” (BURKE, 1991,

⁸ Em referencia ao título do livro de Peter Burke: *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*.

p.11), lembra Peter Burke que muitos de seus próprios membros negavam a existência de uma “escola”, ressaltando as diferentes contribuições individuais. Em lugar de *escola*, o autor sugere o conceito de *movimento* para expressar a contribuição desse grupo de historiadores franceses.⁹ Deu-se, então, uma profunda transformação no campo da história. Em nome de uma “história total” (ou *totalizante*), aquela nova geração de historiadores – dentre eles Marc Bloch, Lucien Febvre, Henri Pirenne – passou a questionar a hegemonia da História Política, atribuindo-lhe muitos defeitos: elitista, anedótica, individualista, factual. Em contrapartida, esse grupo defendia uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado. Esta nova postura sustentava que as estruturas duráveis são mais reais e determinantes do que os acidentes de conjuntura. As realidades do trabalho e da produção deveriam ser objeto da atenção dos historiadores, não mais os regimes políticos e os eventos. Outro ponto fundamental na proposta daquele grupo era o da aproximação da história com outras disciplinas:

Animava os fundadores dos *Annales* a perspectiva de construir uma história interdisciplinar, motivação nutrida nos contatos de Febvre e Bloch com o geógrafo Paul Vidal de la Blache, o antropólogo Lucien Lévy-Bruhl, o Linguista Antoine Meillet, o historiador da arte Émile Mâle e muitos outros preocupados com a interdisciplinaridade.” (VAINFAS, 2002, p. 17).

Esta parceria entre a história e as ciências sociais seria, segundo José Carlos Reis (REIS in SAVIANI *et alii*, 2000), incompatível não fosse um novo olhar temporal, diferente daquela “temporalidade ‘acontecimental’, do único, singular e irrepitível, linear, progressista e teleológico da dita ‘história tradicional’” (Ibid, p. 30). Assim, essa nova representação temporal pode ser considerada uma grande mudança epistemológica. Fernand Braudel, por exemplo, discípulo de Febvre, em sua obra mais célebre¹⁰ apresenta sua concepção de

⁹ Sobre esta caracterização, José Claudinei Lombardi explica que, muitas vezes, nos defrontamos com posturas (e suas respectivas produções) ainda muito preliminares para responderem às questões relativas à concepção que se tem do mundo existente, do tempo, do conhecimento, do homem, do próprio processo histórico e assim por diante. Por isso essas posturas não podem ser caracterizadas pelo conceito de concepção – termo usado por ele para designar uma comunidade científica que partilha dos mesmos pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos. Geralmente, uma concepção se desdobra em tendências, correntes (filosóficas e científicas) mais específicas que se configuram, sistematizadamente, apresentando peculiaridades em relação a uma determinada concepção, mas com diferenças significativas em relação às outras tendências da mesma concepção. O autor, concordando com Burke, defende o uso do termo movimento para o caso do grupo dos *Annales*. Ele explica que “movimentos” deveria ser usado para se referir à comunidade que se articula em torno de algumas grandes bandeiras, algumas palavras de ordem que colocam a reflexão ou a produção acadêmica em conformidade com as modas dominantes em determinados momentos, mas que se esvaem assim que passam as motivações. Tratam-se de “ondas”, modismos, característicos dos grupos sociais ao longo de toda a história e que também impregnam grupos profissionalmente dedicados à atividade filosófica e científica. Trata-se, portanto, de movimentos produzidos no interior dessas formas de pensamento, simplesmente colocando a filosofia e a ciência em conformidade com o mundo que as produziu (LOMBARDI, 2003).

¹⁰ *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*, de 1949, na qual trata da economia e da sociedade europeia às margens do Mar Mediterrâneo, na segunda metade do século XVI.

espaço e tempo históricos. Sobre o espaço, estudou as relações entre o meio ambiente e a vida material, sugerindo até uma espécie de determinismo geográfico na estrutura e na dinâmica das sociedades. Sobre o tempo, apontou que este avança com diferentes velocidades, com destaque ao tempo de longa duração que, posteriormente, será o tempo das estruturas, o tempo quase imóvel da relação entre o homem e a natureza (BRAUDEL apud VAINFAS, 2000). A problematização do “tempo longo” foi importante para o conceito de “mentalidade”, estruturas de crenças que mudam muito lentamente, marcante na segunda geração dos Annales, liderada por Braudel.

A partir do fim da década de 1960, quando Jaques Le Goff e André Buguière assumiam a direção da revista Annales, novos ventos empurraram a produção historiográfica francesa no campo intelectual, por conta do impacto das produções, especialmente, de Claude Lévi-Strauss e Michel Foucault. O primeiro sobre a antropologia estrutural, que já havia marcado profundamente o marxismo francês e, na época, influenciado a pesquisa em história, cada vez mais preocupada com os mitos, o inconsciente, o “tempo lento das mentalidades”, os aspectos religiosos e de costumes e traduções ligados às sociedades. O segundo, atacando os paradigmas ocidentais do conhecimento científico, o raciocínio e o próprio saber histórico. A obra de Foucault aos poucos penetrou nas pesquisas dos historiadores profissionais fazendo emergir as preocupações de Febvre e Bloch quanto à importância dos discursos e rituais, inclusive fazendo aparecer novos temas (muitas vezes ligados ao cotidiano e às representações¹¹) como as prisões, as sexualidades, os micropoderes, o amor, a morte, a família, a criança, a escola, o corpo, o modo de vestir, de comer, de beijar (VAINFAS, 2002).

Essa nova tendência buscava uma articulação entre diferentes caminhos possíveis da pesquisa histórica valorizando, pois, a diversidade de enfoques e temas e renunciando às doutrinas rígidas de pesquisa. “No limite, anunciava-se uma nova história preocupada com ‘o nível do cotidiano, do ordinário, do pequeno’” (Ibid, p. 33).

As críticas surgiram, é claro. Uma delas sugeria o esfacelamento da história. Francois Dosse, em livro publicado em 1987, *L'Histoire en miettes* (A História em migalhas), condenou a intensa aproximação entre história e antropologia e a desaceleração do tempo histórico. Lamentou, ainda, entre outras coisas, o abandono das rupturas e dos grandes acontecimentos revolucionários – numa defesa ao economicismo marxista. Mas esta e outras críticas não foram suficientes para abalar o sucesso da *Nouvelle Histoire* (Nova História ou História Nova), assim denominada principalmente com o surgimento da terceira geração dos Annales (Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, André Buguière e outros). A base filosófica desta Nova História, segundo Peter Burke (1992) é a ideia de que

¹¹ Entendidas aqui como a ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa,

a realidade é social ou culturalmente constituída, o que tornou profícua a aproximação entre historiadores e antropólogos e promoveu um relativismo que destronou a tradicional distinção entre o que é central e periférico para a história, ou seja, uma crítica à noção de fato histórico. A história não deveria ser encarada de maneira automática, mas problemática (Le Goff, 1990), ou seja, partindo de certos questionamentos conscientemente definidos pelo historiador que se organiza *desde* esses problemas e *a partir* deles cria suas fontes específicas, sua hierarquia e sua ordem de análise, suas classificações necessárias e até sua periodização particular. Carlos Antonio Aguirre Rojas exemplifica esta questão ao analisar um trabalho de Marc Bloch sobre a exploração do trabalho e seus motivos econômicos que dirigiram as classes dominantes européias dos séculos IV a IX:

No se trata, entonces, de como harían los ‘economistas retrospectivos’, de aceptar como válida para todas las épocas la clásica división del mundo económico moderno en la triada tantas veces reiterada de agricultura, industria y comercio, sino de *organizar la clasificación requerida* que permita efectivamente dar cuenta del problema central que quiere ser resuelto: ¿cómo y por qué se terminó la forma de explotación de trabajo que era la relación de la esclavitud antigua, siendo lentamente sustituida por la nueva figura del trabajo servil?. Este problema no ‘corresponde’ ni a la historia de la agricultura, de la industria o del comercio, sino que tiene que ver con todas ellas y remite más bien al análisis de las diversas *formas de explotación del trabajo y de su relación evolutiva*. ¿Dónde ubicar este problema?, ¿tal vez en un nuevo rubro, aparte de los otros rubros tradicionales?, ¿o tratarlo tres veces sucesivas, en cada rubro de la agricultura, la industria y el comercio?. Bloch responde a esto, proponiendo que sea el mismo problema el que nos sirva de apoyo para construir *sus* propias clasificaciones, o para readaptar las anteriores, generando también las readaptaciones e incluso modificaciones necesarias de la periodización general dentro de la que el fenómeno se enmarca (ROJAS, 2001, p.19, *itálicos do autor*).¹²

Esta forma de encarar como objeto de estudo não apenas os “grandes” acontecimentos, mas aqueles gerados a partir de indagações dos historiadores e entendendo a história como a ciência dos homens (qualquer um deles), no tempo (BLOCH, 2001), possibilitou ainda uma outra visão no que se refere às fontes. Ranke havia, no século

¹² Não se trata, então, de como fariam os economistas retrospectivos, de aceitar como válida para todas as épocas a clássica divisão do mundo econômico moderno na tríade tantas vezes reiterada de agricultura, indústria e comércio, mas de *organizar a classificação requerida* que permita efetivamente dar conta do problema central que se quer resolvido: *como e por que se terminou a forma de exploração de trabalho que era a relação da escravidão antiga, sendo lentamente substituída pela nova figura do trabalho servil?* Este problema não ‘corresponde’ nem à história da agricultura, da indústria ou do comércio, mas tem a ver com todas elas e fala melhor da análise das diversas *formas de exploração do trabalho e de sua relação evolutiva*. Onde colocar este problema? Talvez em um novo item, separado dos outros itens tradicionais? Ou tratá-lo três vezes sucessivas, a cada uma delas ressaltando a agricultura, a indústria e o comércio? Bloch responde a isto, propondo que o mesmo problema deve nos servir de apoio para construir as próprias classificações que permitem entendê-lo, ou para readaptarmos classificações anteriores, gerando também as readaptações e até mesmo modificações necessárias da periodização geral dentro da que o fenômeno parte. (Tradução nossa)

XIX, dado ênfase à necessidade de basear a história escrita em registros oficiais com origem nos governos e preservados em arquivos. Mas, o movimento que se iniciou com Bloch e Febvre apontou, por sua vez, as limitações do ponto de vista oficial, por exemplo, para construir as histórias dos hereges, dos rebeldes, dos presos, das mulheres, dos homossexuais. Historiadores mais preocupados com uma maior variedade das atividades humanas deveriam, então, examinar uma maior variedade de evidências: pinturas, fotografias, mapas, filmes, diários (pessoais ou escolares), cartas, dados estatísticos (populacionais, eleitorais, econômicos), produtos de escavações e depoimentos orais.

Todas essas propostas historiográficas também influenciaram teórica e metodologicamente a historiografia da educação, aqui entendida como um campo de estudo que tem como objeto de estudo o que se refere ao “espaço e tempo” educacionais. Apesar de ser um campo recente, como aponta Lombardi (2004), a historiografia da educação praticamente reproduziu as características da produção historiográfica, com trabalhos de caráter descritivo, “com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes, etc.); mas também possuindo alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos” (Ibid, p. 9).

Ao estudar a constituição do campo da História da Educação no Brasil, Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2005) apontam que já desde a segunda metade do século XIX tratados sobre história da educação brasileira foram elaborados por médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores e circularam no País e no exterior, mas foi a partir do fim da década de 1960 que cresceu significativamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil, impulsionados pelo surgimento dos programas de pós-graduação em Educação e, posteriormente, já nos anos 1980, com a criação do Grupo de Trabalho "História da Educação" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³ e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)¹⁴. A partir daí, estes espaços tornaram-se o principal *locus* de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de investigação na área, como a história das mentalidades, o (pós)estruturalismo e a história cultural, influenciando vários centros de ensino e pesquisa brasileiros (VIDAL e FARIA FILHO, 2005).

Mesmo assim, por muito tempo, a história da educação, no Brasil e também em outros países, ocupou-se de estudar a organização dos sistemas de ensino e de ideário e discursos pedagógicos, baseando-se em fontes como leis, regulamentos, reformas educacionais e obras de grandes pensadores. Em virtude de sua aproximação com a filosofia da educação, essa história tornou-se, muitas vezes, um estudo de recomendações

¹³ <http://www.anped.org.br>

¹⁴ <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

(SOUZA JÚNIOR e GALVÃO, 2005). A história da educação pouco tratou, até recentemente, das práticas escolares e do cotidiano escolar, pois se preocupava mais em obter, a partir de tais fontes e objetos, “como o passado educacional projetou-se”. Nesse sentido, configurou-se como uma história do que deveria ser a realidade e não do que se poderia dizer de uma realidade passada e presente, segundo a mediação de seus personagens e a partir dos resíduos disponíveis. A visão do processo histórico como linear, caminhando sempre para um “progresso” ou até para um destino previsível fez com que estudar história da educação servisse para compreender o presente e intervir no futuro por meio do estudo do passado, não repetindo erros já cometidos.

Independentemente de seguir uma visão de mundo positivista, a história da educação teve sua trajetória fincada nos cursos brasileiros de formação de professores do século passado, os Novecentos, acompanhada de perto pela filosofia da educação, o que trouxe consequências importantes para os contornos que ela tem assumido atualmente. Uma primeira consequência é que, por muito tempo, não houve distinção nítida entre essas duas disciplinas: em muitos cursos elas eram agrupadas segundo a rubrica “Fundamentos da Educação” e enquanto a história ocupava-se dos sistemas de ensino, a filosofia tratava do desenvolvimento do pensamento pedagógico.

O perfil dos que pesquisam na área é, ainda segundo Galvão e Lopes (2010), consequência da relação entre a História da Educação e o campo de ensino: os que pesquisam o passado da educação têm formação diversificada (pedagogos, historiadores, professores especialistas em suas áreas¹⁵). Estes são movidos por uma curiosidade ou por um espanto que o presente lhes provoca e buscam na história da educação respostas para suas inquietações. Esta heterogeneidade na produção gera grande pluralidade de aportes teórico-metodológicos e de temas, mas para que um pesquisador se torne um historiador da educação competente é necessário que tenha uma formação rigorosa e específica, o que pressupõe uma inserção profunda no que é o campo do outro. Além disso, deve conhecer bem as teorias e as metodologias da História e saber da prática com arquivos para que possa realizar a “operação historiográfica”¹⁶ (Ibidem).

As abordagens utilizadas nos trabalhos voltados à área são diversas: há textos com um viés positivista priorizando os aspectos políticos e as ações dos indivíduos para conduzir e transformar fatos históricos – gerando o que hoje se chama de culto aos heróis e às datas; e há trabalhos influenciados pelo marxismo, que contribuiu bastante ao situar a educação como resultado de forças sociais, políticas e econômicas – o que, por exemplo, deslocou o

¹⁵ Como em nosso caso, educadores matemáticos.

¹⁶ Em referência a Michel de Certeau (1982, p. 66): “Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”. Galvão e Lopes (2010, p. 27).

olhar do indivíduo para um determinado grupo social, responsável pelos “fatos” educacionais. Recentemente, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos segundo os preceitos da Nova História, permitindo – como foi tratado na seção anterior – lançar mão de novas abordagens, focar novas fontes e problematizar novos objetos. Por isso mesmo a produção atual é muito mais imaginativa e inovadora que há alguns anos, indo além do que os manuais da área expressam. Galvão e Lopes (2010) apontam que nas últimas décadas três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da História da Educação, renovando-o: a História Cultural (que busca no passado, em meio aos movimentos de conjunto de uma civilização, os mecanismos de produção dos objetos culturais), a História Social (que busca realizar uma história de um sujeito coletivo, e das identidades sociais) e a Micro-história (prática historiográfica que se vale de referencial teórico diverso, mas se baseia na redução da escala da observação e análise minuciosa do material documental).

A partir daí, a área passou a contar com trabalhos que focavam a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas/instituições, a construção do conhecimento, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores e estudantes), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, a alfabetização, a infância, a escola rural, a arquitetura escolar etc. e muitos dos pesquisadores deslocaram seu interesse das políticas e ideias para as práticas, os usos e as diferentes apropriações dos objetos, estudos de gênero, etnia e gerações. Até mesmo os objetos ditos tradicionais são estudados segundo os novos referenciais teóricos (GALVÃO e LOPES, 2010). Esta fertilidade dos novos temas traz alguns problemas para o campo, como a dificuldade e lentidão com que os manuais e livros didáticos usados nos cursos de formação de professores incorporam as inovações. A maioria desses textos diz respeito a uma história “geral” da educação e foram escritos há muitos anos. E para que este quadro mude, é preciso que a atual produção no campo da História da Educação tenha reflexos na edição dos livros didáticos e, para tanto, é importante que estudos localizados, pontuais, sejam guiados por projetos de pesquisa panorâmicos cujos resultados são mais apropriados que aqueles manuais (Ibid), ideia muito próxima da defendida pelo GH OEM.

Especificamente sobre as histórias ligadas a instituições escolares, o pesquisador espanhol Antônio Viñao Frago, ao analisar a escola, em sua perspectiva histórica, como instituição educativa formal que engloba todos os centros docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, e como uma atividade que se leva a cabo em um espaço e tempo específicos (os espaços e tempos escolares), aponta alguns dos enfoques ou olhares com os quais os historiadores têm compreendido a instituição escolar, isto é, a escola e a escolaridade como um fato social derivado da existência da instituição escolar (FRAGO, 2008). Sobre um primeiro enfoque, dito “tradicional”, o autor diz que este vem produzindo trabalhos com uma estrutura básica: gênese ou criação da instituição (seguindo ou não uma

ordem cronológica), referências a aspectos físicos e financeiros ou a alunos e professores, a sua organização/funcionamento e, quando muito, tratam dos métodos de ensino empreendidos.

Um outro enfoque, chamado por Viñao Frago de “história social das instituições escolares”, é consequência da aproximação metodológica e temática entre a história e as ciências sociais. Dentre os temas abordados por esta corrente estão a história da infância e da família, da educação popular, processos de alfabetização, escolarização e feminilização (tanto entre as populações escolares quanto na profissão docente), ensino técnico, currículo, entre outros. Esta história social não teria por objetivo dizer como deveria ser a educação ou tentar normatizá-la, mas, sim, tentar interpretá-la e explicá-la dentro de um determinado contexto social (FRAGO, 2008). Mais:

Este enfoque diluía las instituciones escolares, como tales instituciones concretas, en aquellos procesos, tendencias, fuerzas y contextos sociales más amplios en los que su existencia y actividad cobraban sentido. Ocultaba, pues, la relativa autonomía de dichas instituciones y su capacidad para generar unos modos de organizarse y hacer específicamente propios. Sin embargo, abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad propia en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones objeto de análisis. Por poner un ejemplo, si se estudiaba el proceso de escolarización había que manejar y analizar, por supuesto, datos estadísticos por sexos, edades, zonas y grupos sociales, pero también había que considerar aspectos sociales externos al sistema educativo ³por ejemplo, el trabajo infantil y aspectos internos del mismo como los diferentes modos, contenidos y redes de escolarización en función de sus destinatarios. Y junto a ello, desde una perspectiva institucional concreta, el área de influencia de cada centro docente, las relaciones con su entorno y las funciones sociales que cumplía o pretendía cumplir (FRAGO, 2008, p. 15-16).¹⁷

¹⁷ Esta abordagem dilui as instituições de ensino, tais como instituições específicas, nesses processos, a tendências, pontos fortes e contextos sociais mais amplos nas quais sua existência e atividade faziam sentido. Ela oculta, portanto, uma relativa autonomia dessas instituições e sua capacidade de criar modos próprios de se organizar e de existir. Por outro lado, abria portas para perspectivas mais amplas que permitiam considerar a instituição escolar como um todo com um sentido e uma finalidade próprias no conjunto das instituições sociais e, ao mesmo tempo, com um sistema internamente diferenciado em relação aos níveis educacionais ou modalidades de instrução, do currículo implantado e do público alvo ou grupos sociais aos quais se dirigia a instituição (ou instituições) objetos de estudo. Um exemplo: se fosse estudado um certo o processo de escolarização, seria preciso analisar, certamente, os dados estatísticos sobre sexo, idade, regiões e grupos sociais, mas, também, deveria se considerar os aspectos sociais fora do sistema educativo como o trabalho infantil e outros aspectos internos a isto como os diferentes modos, conteúdos e redes de ensino em função de seus públicos aos quais esta escolarização se destina. E, ao mesmo tempo, observar uma perspectiva institucional específica: a área de influência de cada centro docente, as relações com seu ambiente e as funções sociais que foram cumpridas ou que se pretendiam cumprir. (Tradução nossa).

A aproximação da história com a antropologia, por sua vez, trouxe uma nova perspectiva, um ramo que aquele autor chama de “sócio-cultural”, implicando novos temas, novas fontes (imagens, fotografias, relatos, arquitetura escolar, livros didáticos, cadernos dos alunos, diários de classe, relatos de aulas), ou um modo diferente de olhar para as velhas fontes com enfoques voltados às teorias da etnografia e antropologia. E a partir do conceito de cultura escolar, destacado por esses tipos de pesquisa, foi mantida uma certa autonomia da instituição escolar e dos sistemas educativos em que ela está inserida, “poniendo de relieve su capacidad para crear no sólo formas de hacer y de pensar propias, es decir, productos culturales propios /.../, sino también para configurar una sociedad escolarizada o academizada” (FRAGO, 2008, p. 19).

À história cultural e à história sóciocultural da educação, a “história sociocrítica” da instrução escolar e da escolarização oferece uma certa diversidade em suas abordagens e direções. Segundo o autor espanhol, valendo-se de conceitos foucaultianos, essa perspectiva de pesquisa em história da educação vê a escola e a escolaridade de forma genealógica e construtivista. Isto quer dizer que a escola e a escolaridade são “invenções”, algo não natural ou dado, mas o produto de determinadas circunstâncias e fenômenos sociais. São o que são, mas poderiam ser outras coisas ou mesmo nem existir, ao menos com aquelas características. Outra característica desta história sociocrítica é que a ela propõe

(...) una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone bajo sospecha el carácter “justo” y “verdadero” con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones porque lo que sea “justo” o “verdadero” es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación: el resultado de “luchas y conflictos particulares”. Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son “una de las mayores construcciones de la modernidad” y constituyen «metáforas del progreso». Ambas forman parte de una narrativa o historia de la “salvación”, de signo secular, en la que los oficiales, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la “promesa de liberación” y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad “un instrumento disciplinario de sometimiento”, una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite “conocimientos» y forma «la mano de obra productivamente utilizable”, sino que inculca, reproduce y legitima “las estructuras clasistas” y las “formas de poder dominantes” (Ibid, p. 37).¹⁸

¹⁸ (...) um olhar crítico que questiona e interroga o caráter “justo” e “verdadeiro” sob a qual a escola e escolaridade se apresentam socialmente. Entre outras razões, porque o que é “justo” e “verdadeiro” também é uma construção histórica que reflete relações de poder e dominação: o resultado de “lutas e conflitos particulares”. A partir de um ponto de vista mais amplo, a escola e a escolaridade são “uma das maiores construções da modernidade” e constituem “metáforas de progresso”. Ambas fazem parte de uma narrativa ou história da “salvação”, marca secular, na qual os oficiais, sacerdotes leigos, são os professores e as escolas templos de saber, da cultura, da modernidade e do progresso, e em alguns casos, da pátria, do povo, da humanidade. Uma narrativa que oculta o fato de

Assim, apresentadas algumas referências teóricas dos discursos historiográficos que nos ajudaram a conceber e fundamentar nossa investigação sobre a constituição das instituições que formaram professores de Matemática em nível superior no estado do Tocantins nos últimos 30 anos, passamos, nas próximas seções, a discutir os procedimentos utilizados numa pesquisa deste tipo, primeiro de forma geral, depois, de forma mais específica.

2.2. História Oral como recurso historiográfico

A partir das novas propostas à história promovidas no último século, buscando a ampliação de perspectivas como um movimento decorrente da análise de novas abordagens ou da ampliação de fontes, a História Oral surge como alternativa viável à historiografia, ou seja, a escrita de histórias a partir da experiência acumulada de uma pessoa em preferência às evidências percebidas em documentos escritos. Ela impõe-se como um recorte único e valioso do mundo, já que passa a vigorar na academia uma visão mais ampla do conceito de História, desconfiando das metanarrativas (teológicas, eurocêtricas, científicas, ou que consideram a História como linear e progressiva), adotando, por outro lado, a interdisciplinaridade e a noção de história-problema, questionando a possibilidade de uma única elaboração de fontes históricas ao legitimar as várias leituras de histórias distintas, de “verdades” plurais, coexistentes, versões ao invés de “‘A’ verdade da história”.

A moderna História Oral, conforme apontam diversos estudiosos da área (Paul Thompson, José Carlos Meihy e Verena Alberti, como exemplos), teve seu nascimento e consolidação nos Estados Unidos, pouco depois da Segunda Guerra Mundial, quando estudos utilizando diversos métodos – dentre eles entrevistas, dando ênfase às histórias de vida – promoveram importantes resultados a respeito de problemas sociais urbanos. Foi também nesse país que se fundou a *Oral History Association* que, em 1948, instituiu a História Oral como uma técnica de documentação histórica. Essa noção perdurou por muito tempo e somente na década de 1970 o método foi revivido com interesse em outras histórias, especialmente as de grupos minoritários ou marginalizados (SILVA e ROLKOUSKI, 2006)

que a “promessa de liberdade” e o progresso oferecida, neste caso através da escola, é na realidade um “instrumento disciplinador do sentimento”, uma “forma disciplinar de distribuir os indivíduos nos espaços sociais” que não só transmite “conhecimentos” e forma “a mão de obra economicamente ativa”, mas que reproduz e legitima “as estruturas classistas” e as “formas de poder dominantes”. (Tradução nossa).

No Brasil, a partir dos anos 1990, a História Oral passou a ter maior visibilidade em seminários e discussões entre historiadores brasileiros e estrangeiros, além de ter sido criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega pesquisadores especializados nessa temática. José Carlos Sebe Bom Meihy (2005) explica que a História Oral demorou a se firmar no nosso país devido à falta de tradições institucionais não acadêmicas em desenvolver projetos para registrar histórias locais e pela ausência de vínculos universitários com a cultura popular. Além disso, acrescenta esse autor, os compromissos internos com cada disciplina universitária, como a sociologia e a antropologia, ficaram marcados muito fortemente, impossibilitando o diálogo entre os campos que tratavam de depoimentos, testemunhos e entrevistas.

O trabalho com História Oral está fundamentalmente baseado na memória. Na atualidade, o conceito e o funcionamento da memória ganharam importantes aportes das ciências físicas e biológicas. Soma-se aí que as Ciências Sociais e a Psicologia também têm a memória individual e coletiva como um dos seus focos de investigação. Segundo Jaques Le Goff (1990), a memória coletiva sofreu grandes transformações com a contribuição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas. Estes estudos envolvem necessariamente os conceitos de retenção, reminiscência, esquecimento, seleção, ressentimento, euforia, ufanismo. Como elaboração a partir de outros variadíssimos estímulos, a memória deve ser entendida sempre como uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado.

Passada a fase de assentamento, a História Oral aparece no desenvolvimento de pesquisas de História, de Ciências Sociais, Antropologia, Enfermagem, Estudos Culturais e outros. Até por conta desta multiapropriação, ela possibilitou várias compreensões, dentre as quais as esboçadas claramente nas três principais posturas que vêm à cena quando se trata de configurá-la, quais sejam, uma “técnica”, uma “metodologia”, uma “disciplina”.

Aos que defendem a História Oral como uma técnica, interessa unicamente a criação e conservação de arquivos orais, incluindo nessa perspectiva aqueles que utilizam as entrevistas de forma eventual, por exemplo, para complementar outros tipos de fontes, em geral, escritas. Para os adeptos desta linha o que interessa são as gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca (tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelos de organização de acervo e outros) ainda que muitos dos que julgamos inscritos nessa perspectiva nem sempre defendam conscientemente tal “postura técnica”: tal opção é o resultado da relação que alguns estudiosos parecem manter com a História Oral, vendo-a como uma utilidade para atender às necessidades da pesquisa ou seus deveres profissionais.

Os que consideram a História Oral como uma disciplina, segundo Amado e Ferreira (1996), partem da mesma ideia: a História Oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa,

procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Essas autoras apontam algumas das ideias que representam perspectivas e temas reconhecidos como específicos dos que praticam História Oral, mesmo por aqueles que não conferem a ela o *status* de disciplina:

- o testemunho oral apresenta o núcleo da investigação, nunca sua parte acessória;
- o uso sistemático do testemunho oral possibilita à História Oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma;
- na História Oral existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são o resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo;¹⁹
- a pesquisa com fontes orais apóia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas;
- a história do tempo presente, perspectiva temporal por excelência da História Oral, é legitimada como objeto da pesquisa e da reflexão históricas;
- na História Oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos depoentes;
- o fato de a História Oral ser largamente praticada fora do mundo acadêmico, entre grupos e comunidades interessados em recuperar e reconstruir sua própria memória, tem gerado tensões, pois as perspectivas, os objetos e os modos de trabalho de acadêmicos e não-acadêmicos podem diferir muito;
- tanto a narrativa quanto a forma de construção e organização do discurso são valorizadas pelo historiador.

Essas ideias também são compartilhadas pelos que defendem a História Oral como metodologia. Entretanto, o que os diferencia em relação aos que defendem a História Oral como disciplina, segundo Amado e Ferreira (1996), é que estes reconhecem na História Oral uma área de estudos e pesquisas com objeto próprio e capacidade de propiciar, em seu interior, soluções teóricas para as questões surgidas na prática, “no caso específico, questões como as imbricações entre história e memória, entre sujeito e objeto de estudo, entre história de vida, biografia e autobiografia, entre diversas apropriações sociais do

¹⁹ É importante destacar que o uso de termos como “sujeito” e “objeto de pesquisa” por parte daqueles autores supracitados poderiam deslocar o foco da nossa investigação que, reforçamos, é a implementação de cursos de formação de professores de Matemática na região que hoje é o Tocantins, e não a vida de alguma das pessoas entrevistadas para atingirmos nosso objetivo.

discurso, etc.” (Ibid, p.xvi), enquanto aqueles buscam o apoio de teorias externas, ora emprestadas, ora construídas a partir da interlocução com diferentes áreas.

Essas autoras ainda destacam que a História Oral, entendida como metodologia, estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o pesquisador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática.

Em nosso estudo, para além das considerações de Amado e Ferreira, gostaríamos de enfatizar que concebemos a História Oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa por seu caráter singular e incompatível com generalizações. Nesta linha, como aponta Thompson (1992), a História Oral, ao dedicar-se a recolher depoimentos de indivíduos sobre processos históricos e sociais, apresenta outras várias possibilidades metodológicas e cognitivas como, por exemplo, revelar novos campos e temas para a pesquisa; apresentar novas versões sobre fatos já conhecidos; recuperar memórias individuais e comunitárias; recuperar informações sobre acontecimentos não registrados; complementar os registros já disponíveis; e possibilitar a associação de eventos da vida pública e da vida privada por meio de narrativas individuais.

Por outro lado, a História Oral possui, reconhecemos, particularidades que se põem como alguns desafios aos oralistas. Algumas das mais simples são: o método é apenas aplicável a épocas contemporâneas; a subjetividade é elemento particularmente relevante e, de modo algum pode ser negligenciado como outros métodos e concepções supõem ser necessário ou adequado; a responsabilidade ética do pesquisador com os depoentes e com o material gravado; a dificuldade de expor as expressões gestuais e faciais dos entrevistados em trabalhos que são publicados, geralmente, na forma escrita; a complexidade de lidar com a memória e, por conseguinte, com o esquecimento. Entretanto, estes “limites” não obscurecem ou desqualificam a riqueza informativa ou interpretativa que, de forma usual, instigam e estimulam os que trabalham com História Oral.

Assim, a constituição intencional²⁰ de fontes históricas proposta pelos trabalhos que se valem da História Oral, como o nosso, ocorre por meio da exploração da oralidade, de narrativas constituídas a partir dessa oralidade, ou seja, a partir de situações de entrevista. No caso específico do nosso trabalho, as narrativas são inicialmente produzidas por (ex)professores, (ex)alunos, (ex)pesquisadores, (ex)administradores educacionais ligados à formação dos professores de matemática que, de forma direta ou indireta, vivenciaram os cursos de formação de professores no Estado do Tocantins cujos depoimentos configuram

²⁰ Característica marcante das pesquisas usando esta metodologia.

um conjunto de diferentes perspectivas em relação às informações disponíveis em documentos já existentes, como atas, projetos políticos pedagógicos e planos de curso, por exemplo. As versões produzidas a partir de pesquisas com a História Oral tendem, então, a “movimentar” as informações obtidas naqueles arquivos, lançando – muitas vezes – um novo olhar a esses dados arquivados, ou possibilitando uma construção do que ainda não estava arquivado, daquilo que ainda não mereceu atenção de pesquisas anteriores. Essas (novas) versões ou narrativas, ao propiciarem um exercício de (re)leitura, acréscimos e detecção de contradições em relação às informações que se tinha sobre uma época ou situação – ou registro inicial de determinado “fato” – permitem a elaboração de uma (“outra”) história, tão relativa e subjetiva quanto o são todas as histórias possíveis (inclusive aquelas produzidas essencialmente a partir de documentos escritos), mas certamente com uma amplitude diferenciada, pois escrita a partir de uma pluralidade de vozes e perspectivas.

Cabe, entretanto, destacar que alguns equívocos – que devem ser evitados – ainda ocorrem quando se fala em História Oral. Um deles consiste em considerar que um relato resultante de uma pesquisa nesta linha já é a própria história que se quer contar. Se assim fosse, estaríamos confundindo memória (cujo registro, a partir de captações da oralidade, gera as fontes defendidas como legítimas pelos oralistas) e História (ou mais propriamente a Historiografia, resultado específico de uma hermenêutica disparada a partir das fontes já disponíveis ou criadas) (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2010). Ou seja, como veremos em mais detalhes adiante, a entrevista deve ser vista como uma fonte que precisa ser interpretada e não como uma revelação do real “em si”.

Outro equívoco, apontado por Verena Alberti (2008), decorre do uso de expressões como “história democrática” ou “história vista de baixo” para destacar os trabalhos ligados a esta metodologia. É incorreto rotular de não-democráticos aqueles pesquisadores que entrevistam membros de uma elite, investigando as visões de mundo e as experiências de vida de personagens de uma “história de cima”. A autora acrescenta ainda que este tipo de polarização enfraquece a especificidade da História Oral de permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de pessoas, independentemente da posição social em que estejam classificados:

(...) a ideia de ‘dar voz’ às minorias, tão cara aos pesquisadores ‘militantes’, acaba reforçando as diferenças sociais: é o pesquisador que concede aos ‘de baixo’ a possibilidade de se expressarem, pois eles são incapazes de fazê-lo por si sós! /.../ Até que ponto os estudos sobre grupos sociais marginalizados respondem a uma demanda desses mesmos grupos? Quem lê suas entrevistas? Como fazer que o resultado da pesquisa retorne ao grupo investigado? Em vez de imaginar que está imbuído em uma ‘missão democrática’, o pesquisador deve reconhecer que a necessidade de ouvir os ‘de baixo’ parte, antes de mais nada, dele mesmo, da instituição em que trabalha, do órgão que financia sua pesquisa, desde que esteja consciente

disso e de suas implicações de sua decisão, é claro que nada impede que se lance à pesquisa (Ibid, p. 159, *itálicos da autora*).

Segue, então, que a História Oral deve superar dualidades do tipo vencedores/vencidos, nacional/local, erudito/popular e, é claro, oral/escrito para estabelecer-se afinada com as pesquisas em ciências humanas que reconhecem as múltiplas influências e interpretações do mundo.

Como destaca Garnica (2007), mesmo que a História Oral não esteja vinculada estritamente a estudos e questões históricas, não deveríamos afastá-la destas questões e, portanto, não seria adequado exercitar-se em História Oral desconectando-se de uma concepção de História que sustente tais ações. A justificativa, segundo o mesmo autor, coloca-se de forma direta: quem usa a História Oral visando a compreender o que quer que seja, estará, intencionalmente, produzindo fontes (históricas) que *podem* servir para expor perspectivas biográficas e contextuais não só sobre aquilo que se estuda, mas sobre aqueles que, com seus depoimentos, nos permitem uma aproximação ao objeto estudado.

2.3. A história oral como método em nosso trabalho

Admitimos, neste trabalho, a História Oral como um recurso profícuo para a elaboração de um discurso, conforme aponta Keith Jenkins (2005), “cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente” (p. 52).

No que tange aos trabalhos que se valem da História Oral dentro da Educação Matemática, especialmente aqueles desenvolvidos no interior do Grupo “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), a opção por esta metodologia de pesquisa coloca-se como uma busca não só por novas versões, fazendo uso extensivo – porém não exclusivo – de fontes orais, mas, também, por novas questões a serem debatidas nessa área específica (memória, passado, fonte/documento histórico e outros) e por novos olhares sobre antigas questões (entrevista, relação entrevistado/entrevistador, possibilidades de análise, ética na pesquisa, entre outras) (SOUZA e SOUZA, 2006).

No presente trabalho procuramos, então, seguir algumas posturas que vêm sendo colocadas em ação e estudadas ao longo das próprias trajetórias das pesquisas internas ao GHOEM, de acordo com suas especificidades: objetivos, necessidades, potencialidades, aportes teóricos escolhidos, limitantes, criatividade dos pesquisadores etc. As principais são aquelas elencadas por Garnica e apresentadas em palestra no Seminário Nacional de História da Matemática, realizado na cidade de Belém (PA), em 2009:

(a) dialogar com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas etc), ressaltadas as fontes orais; negando que a verdade – essa onírica, imaculada e sempre ausente presença que nos assombra – jaz dormente em registros escritos, implicando, com isso, a a-historicidade da fantasia, dos sonhos humanos, da memória (sempre enganadora) que se deixa captar oralmente;

(b) exercitar a pluralidade de perspectivas (interpretações) a partir das quais cada tema ou objeto pode ser realçado;

(c) abraçar uma proposta de configuração coletiva – no que diz respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa, quer como pesquisadores ou como depoentes – de um cenário amplo, descentralizado e dinâmico (intencionalmente caótico, mas com estabilidades possíveis);

(d) o registro cuidadoso, eticamente comprometido;

(e) o domínio na elaboração de narrativas e o posicionamento/compromisso de que tais narrativas têm a função de reconduzir o sujeito “para dentro” das investigações, negando toda afirmação de que a objetividade científica está radicada na neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado;

(f) afastar-se da perspectiva historiográfica positivista, o que implica fundamentalmente neutralizar concepções absolutistas que defendem a existência de uma “História verdadeira” e a possibilidade de aproximação congenial com os autores de textos (qualquer que seja a natureza desses textos).

Esclarecidos os princípios que conduzem nosso trabalho, passamos a delinear questões mais práticas, fundamentais para a concepção deste estudo – e de outros dentro da Educação Matemática ou não. O projeto de pesquisa coloca-se, então, como fundamental: ele deve apresentar uma fundamentação teórica que dê razão ao estudo e defenda sua relevância, bem como aponte seu eventual impacto na sociedade ou no campo de pesquisa em que se insere, além de esclarecer os objetivos esperados e o estabelecimento, mesmo que preliminar, da rede para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho. Nosso projeto foi desenvolvido em 2008, como resultado do desejo de registrar a constituição e a implementação dos cursos de formação de professores de matemática no Estado do Tocantins a partir, especialmente, de depoimentos de pessoas que participaram ou testemunharam estes acontecimentos, e, também, da verificação da exequibilidade da pesquisa com um levantamento de informações sobre, principalmente, a existência de e da acessibilidade a potenciais depoentes.

O projeto destacou ainda a intenção de inserir-se no que atualmente tem se caracterizado, no domínio da Educação Matemática (EM), como a tendência de investigação “História da Educação Matemática”, na medida em que se propõe a “recolher, conhecer e estudar o depoimento de antigos professores [entre outros atores envolvidos neste contexto] visando à reconstituição de histórias dentro da História” (GARNICA, 2000, p.5) e dispõe-se a delinear um *mapa* da formação de professores de matemática no Tocantins em seus passos iniciais. Este “mapa”, como já destacado em seção anterior, será entendido como uma configuração aberta, uma possibilidade de (re)escrita das condições em que ocorreu a

formação dos professores de Matemática, dos modos com que se deu a atuação desses professores, do como se apropriavam dos materiais didáticos, seguiam ou subvertiam as legislações vigentes etc (GARNICA, 2005).

No âmbito da pesquisa de campo, após um levantamento bibliográfico e documental que procurou identificar e estudar textos acadêmicos e literários ligados à criação das instituições educacionais que formaram professores – de matemática ou não – passamos aos contatos com os depoentes, também chamados de colaboradores. A forma mais comum de busca do acervo bibliográfico sobre o tema estudado foi a pesquisa em *sites* de busca da internet e em *sites* de bibliotecas de universidades, em especial o da Universidade Federal de Goiás, que possui um programa de pós-graduação em Educação com uma linha de pesquisa em História da Educação Brasileira²¹. Os documentos levantados (como atas de reuniões, pareceres, portarias, projetos políticos de curso, ofícios, fotografias e relatórios) foram inicialmente acessados por intermédio de uma professora do curso de história da Universidade Federal do Tocantins em Araguaína, Norma Lúcia da Silva, que à época do início de nosso trabalho já havia levantado este material junto à direção do campus da UFT em Araguaína para sua própria pesquisa de doutorado sobre o curso de História naquela região. Além disso, tivemos acesso ao arquivo permanente do curso de Ciências/Matemática da mesma instituição, que estava organizado em caixas na sala da coordenação do curso e continha papéis com datas de 1992 em diante. Este material (livros, trabalhos acadêmicos e documentos em geral) serviu-nos primeiramente para confirmar nomes de prováveis depoentes que, por vezes, já haviam sido sugeridos em conversas com outros professores da universidade. O estudo dos documentos do arquivo foi retomado ao fim das entrevistas, quando da efetiva elaboração de nossa análise narrativa, como modo de checagem das fontes, verificação das informações factuais dos depoentes e busca por mais informações que pudessem enriquecer nossa história.

Os primeiros depoentes foram escolhidos por terem trabalhado nos cursos de Ciências/Matemática da FACILA e da UNITINS ou na direção destas instituições. Para as primeiras entrevistas havia ainda a expectativa da sugestão de nomes para outras entrevistas, é o que se chama “critério de rede” para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho. Em nosso caso, por exemplo, o professor Sinval (antes até da gravação de sua entrevista) indicou o ex-professor Macário e a professora Yukiko; esta última sugeriu que procurássemos o professor Givaldo; ele, por sua vez, sugeriu falar com a ex-secretária de educação Wadia. O professor Paulo Cléber foi escolhido por sugestão do professor José

²¹ Alguns trabalhos encontrados foram Baldino (1992), Barreto (2010), Canezin e Loureiro (1994), Nogueira (2008), Oliveira (2002), Pinho (2007) e Padovan (2005).

Ricardo Mafra, nosso colega de colegiado²². O professor Raimundo foi selecionado pela peculiaridade de ter sido aluno do curso de Matemática em Araguaína e hoje ser docente. Os nomes de potenciais colaboradores também eram sugeridos em conversas informais com os depoentes e outras pessoas (caso dos professores Ivanildo e Brás) e a partir de leituras sobre o assunto (como, por exemplo, identificamos o nome da ex-reitora da UNITINS²³, Maria Cassimiro); muitos outros não foram entrevistados pela impossibilidade de contato ou porque consideramos suficientes as informações levantadas²⁴. Destaco aqui dois desses casos: o da professora da UNITINS, Maely Aragão (após muitas informações desencontradas a seu respeito, a que parecia mais certa era a de que já havia falecido) e o do professor Mario Visintainer (à época da nossa coleta de depoimentos era coordenador do curso de Matemática do Centro Universitário Luterano de Palmas).

No primeiro convite para conceder a entrevista, feito de forma pessoal com os professores Sinval, Yukiko e Raimundo e por telefone com os demais, foi explicado de que tratava a pesquisa, como aconteceria a entrevista, que tipo de questões seriam feitas (como a da “autoapresentação: qual sua origem, sua formação e que atuação teve nos cursos estudados”,²⁵ “como foram os primeiros anos dos cursos de Matemática da região?”, “como era a condução destes cursos?”, “que dificuldades/facilidades foram encontradas para a consolidação dos cursos?”, “quais comparações poderia ser feitas com os cursos que atualmente funcionam na região?”) e deixamos que os depoentes escolhessem a data e o local para que procedêssemos à gravação. Assim, não foi estabelecido, *a priori*, um roteiro fixo para todas as entrevistas, mas, a partir das intenções gerais de configurar uma paisagem sobre a constituição e o caminhar dos cursos de formação de professores no Tocantins e da atuação de cada depoente neste contexto (como professor, como aluno, como reitor, como diretor, como coordenador de curso, como secretário de educação etc), foram estabelecidas perguntas, geralmente abertas, dependendo de cada colaborador, que podem ser conferidas nas próprias “textualizações” das entrevistas apresentadas no capítulo

²² A UFT está estruturada de uma forma diferente da maioria das Universidades: não há institutos, faculdades ou departamentos. Administrativamente há o reitor, seu vice, os pró-reitores, e os coordenadores de cada curso (além, é claro, dos demais funcionários não docentes). Os cursos são “geridos” por colegiados compostos pelos professores daquele curso, sendo um deles seu coordenador, e um representante discente. Os membros destes colegiados têm poderes iguais e cuidam de questões pedagógicas e administrativas ligadas ao curso.

²³ Universidade do Estado do Tocantins.

²⁴ José Carlos Sebe Bom Meihy (2005) sugere que o pesquisador pode interromper sua coleta de depoimentos quando julga que os dados que tem em mãos já são suficientes, e as informações de que dispõe começam a se tornar repetitivas. E vale destacar que outros estudos paralelos podem ser feitos, com outros depoentes, outros documentos, para se contar outras histórias da formação de professores de matemática no Tocantins.

²⁵ Apenas em duas entrevistas a “autoapresentação” não foi usada: na conversa com o professora Maria Cassimiro do Rosário – que acabou tomando a iniciativa da conversa e, naquele momento, preferimos seguir com a entrevista sem voltar a esta questão – e na entrevista com o professor Ruy Rodrigues que, por acaso, não contava com esta questão no roteiro específico para aquela conversa.

terceiro. Tais entrevistas estavam direcionadas a compreender um tema específico – a constituição dos cursos de Matemática ou das instituições que os ofereciam – que eram parte das experiências vividas pelos depoentes (nesse caso seguimos uma perspectiva conhecida como História Oral temática)²⁶.

Os depoimentos gravados passaram por um processo inicial chamado “transcrição”, fase primária de tratamento dos depoimentos, quando é feito o primeiro registro escrito dos depoimentos orais, sendo o pesquisador o mais fiel possível a todos os elementos linguísticos presentes nos diálogos entre pesquisador e colaborador.

Em um segundo momento, o depoimento transcrito passou pelo processo chamado por nós de “textualização”. Pode haver, então, uma mudança mais radical no texto da transcrição, omitindo-se algumas falas, vícios de linguagem e construindo um texto em que as informações são colocadas de forma corrente e integradas ao contexto da pesquisa. A textualização, de forma geral, deve ser considerada um texto em coautoria pesquisador/entrevistado, embora muitas vezes – como pode ser confirmado pelas pesquisas já desenvolvidas por outros investigadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” – seja um texto de autoria do pesquisador que o depoente autoriza (às vezes após alguma negociação sobre o que ela vai conter) como algo que ele diria ou escreveria. Especificamente para as textualizações presentes neste volume, optamos por um modelo em forma de diálogo, mantendo, na maioria dos casos, as questões feitas aos entrevistados durante a gravação das entrevistas. Esta nossa escolha deu-se por entendermos que muitas das coisas ditas pelos nossos colaboradores só foram ditas devido às intervenções que fizemos durante o diálogo, o que evidencia a importância a ser dada ao momento da entrevista, que exige uma cautelosa preparação prévia do pesquisador: buscar informações sobre quem é cada colaborador e sobre sua atuação no contexto estudado são elementos importantes àqueles que se propõem a este tipo de trabalho. Mas cabe ressaltar que, dentre os trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa, essa opção de apresentar as textualizações não é única ou padronizada, podendo ser encontradas diferentes formas de textualização nos diversos trabalhos disponíveis (há, por exemplo, pesquisadores que optam por um estilo de redação no qual apenas o depoente se pronuncia, num texto próximo a um monólogo).

Das onze textualizações disponibilizadas no corpo deste trabalho, três não foram transcritas por este pesquisador. Os depoimentos de Maria do Rosário, Ivanildo Rodrigues e

²⁶ A História Oral Temática pauta-se nos depoimentos orais recolhidos das pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador centrando-se mais especificamente em um conjunto limitado de temas – distintamente do que se faz, por exemplo, na História Oral de Vida, uma outra modalidade nesse mesmo método, que pretende abarcar as experiências vivenciadas pelos depoentes, por eles relatadas sem a imposição prévia de limitantes ou temas específicos. Pretende-se, na História Oral Temática, reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados, auscultar partes de experiências de vida, em recortes previamente selecionados pelo pesquisador (GARNICA, 2003).

José Brás Ferreira foram transcritos por uma estudante já habituada a esta tarefa. Mas, para garantir confiabilidade ao texto que seria produzido a partir da transcrição, optamos por conferir a transcrição acompanhando sua leitura ouvindo a gravação da entrevista, corrigindo entonações e pontuações que não nos pareceram precisas, o que é compreensível, visto que a transcritora não esteve presente na gravação daquele arquivo de áudio. Esta tarefa foi essencial para manter o escrito coerente com o que foi dito. Garnica, Fernandes e Silva (2010) apontam ainda que:

Não há regras para textualizar e essa operação depende fundamentalmente da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, o ‘tom vital’ do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheça (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar (p. 22).

Finalmente, textualização e transcrição foram devolvidas aos depoentes para que fizessem suas considerações, censurando ou acrescentando informações como o nome completo de pessoas, esclarecendo situações que não ficaram claras na fala, respondendo questões feitas pelo pesquisador para confirmação de datas ou da ordem cronológica de determinadas situações narradas, por exemplo. Este processo caracteriza-se ainda por uma “negociação” sobre os dados acrescidos/censurados pelo depoente e os objetivos da própria pesquisa. Esta negociação foi mais prolongada apenas em uma de nossas entrevistas, a do professor Macário Piastrella, por motivos técnicos (a primeira entrevista teve uma qualidade sonora muito ruim e precisou ser refeita) e de ordem pessoal: o senhor Macário aparentemente não gostava das textualizações que lhe eram apresentadas, por julgar que elas não davam o destaque esperado à história do Colégio Santa Cruz, que ele ajudou a fundar, e, segundo ele próprio, pelo “modo pouco objetivo” como estava apresentada a textualização. A solução encontrada por ele foi a de refazer toda a entrevista, com a ajuda de um amigo, deixando o diálogo mais sucinto e direto. Respeitando sua escolha, a textualização do professor Macário Piastrella que apresentamos foi editada por ele, baseada na textualização que tínhamos inicialmente elaborado.

Aos colaboradores também era pedida uma carta de cessão que permitisse tornar públicos os registros, em especial as textualizações, no trabalho, após seus ajustes, assim como tem ocorrido nos diversos estudos realizados no GHOEM.

A coleta de depoimentos, então, é um dos passos iniciais para uma operação historiográfica (se queremos usar HO para fazer historiografia), e uma operação historiográfica é um complexo que se inicia com a criação de fontes, estejam os materiais já disponibilizados ou não, isto é, é sempre um processo de criação. As textualizações são fontes *criadas* em seu sentido mais pleno, pois não eram materiais previamente disponíveis.

Elas surgem de um processo intencional nosso e alimentam a criação de uma narrativa histórica. Constituir uma narrativa histórica implica mobilizar um processo interpretativo que já foi disparado quando criamos as fontes. A edição das entrevistas para se constituir o que chamamos de textualização, juntamente com a conferência e negociação ocorrida entre pesquisador e colaborador, constitui um processo de negociação pleno de idas e vindas. E a intenção de apresentar estas textualizações no corpo do trabalho é possibilitar que o próprio leitor, caso deseje, elabore suas interpretações a partir das histórias contadas. A disponibilização da íntegra das textualizações permite ao leitor concordar com nossas compreensões, mas também permite a ele discordar, acrescentar novas interpretações, ver aquilo que podemos ter deixado escapar.

3. ENTREVISTAS

Dizer é agir, e dizer é criar imagens em movimento; é objetivar representações, é esculpir desejos que se transferem infinitamente de um significante para outro, marcados por uma ausência que insistem em suprir.

Tania Navarro Swain,
História no Plural (1994)

3.1. Entrevistas com o professor Macário Piastrella

Realizadas em Araguaína (TO) em 10 de agosto de 2009 e 06 de agosto de 2010.



Macário Piastrella na sala de sua casa em Araguaína. Fonte: arquivo nosso.

Decidi conversar com o senhor Macário Piastrella após ouvir de alguns professores do curso de Ciências/Matemática da Universidade Federal de Araguaína que ele havia sido uma pessoa ímpar. Atuou muitos anos na formação de professores de Matemática, inclusive de forma voluntária, no final de sua carreira. Entrei em contato com ele por meio de João Leite, meu tio, que o conhecia do tempo em que trabalharam juntos no SENAI de Araguaína, onde o senhor Macário também atuou como professor. Nosso primeiro contato ocorreu num momento delicado: ele estava hospitalizado. Mas logo se recuperou. A última notícia que tenho dele é que continua atuando como professor, ministrando aulas de italiano para seminaristas. Nossas conversas, cheias de saudosismo, ocorreram em sua casa, na cidade de Araguaína. A textualização a seguir, com destaque à criação do Colégio Santa Cruz de Araguaína, foi assim produzida a pedido do próprio professor Macário,

Fernando: Professor Macário, eu gostaria que o senhor falasse, primeiramente, de sua trajetória, de onde veio, da sua participação nos cursos da FACILA e da UNITINS e também do Colégio Santa Cruz...

Macário: Eu nasci na Itália, no ano de 1932, ao sul da cidade de Napolis, na cidade de Oliveto Citra. Na Itália estudei o curso Seminarista Católico e o curso Técnico Industrial. Eu fazia parte da Congregação Religiosa Pequena Obra da Divina Providência na qual ingressei com 15 anos de idade e onde fiz os meus cursos, casando os ideais do fundador: Pe. Luigi Orione, que desejava ajudar os pobres e encaminhar os seus filhos para o estudo e o trabalho profissional, para assim enfrentarem a vida com dignidade e competência.

Esta congregação, também chamada de Orionita, era italiana e eu me formei e estudei nos colégios deles na Itália. O Movimento Orionino começou na Itália e expandiu-se em toda a Península Italiana, mas os membros que eram sacerdotes e irmãos colaboradores de Pe. Luigi Orione expandiram os ideais em várias partes do mundo, levando a civilização e o amparo aos pobres e necessitados das sociedades. Eu mesmo entrei como irmão colaborador e, terminados os estudos e as exigências da Congregação, pedi a minha transferência para o Brasil na qualidade de irmão religioso colaborador; o Diretor Geral consentiu e vim a dar minha colaboração no norte do Goiás. Cheguei no nosso querido Brasil no ano de 1955. O superior da missão brasileira destinou-me para a cidade de Babaçulândia e ali fiquei durante um ano. Depois fui transferido para Tocantinópolis, um pouco mais ao norte, onde fiquei cerca de dez anos lecionando no ginásio Dom Orione daquela cidade. Dava aula de matemática, autorizado pela Secretaria do Estado de Goiás. Era muito difícil encontrar, naquela época, um professor, para muitas cidades do interior.

O meu curso de Técnico Industrial que em conteúdo era equiparado ao segundo grau no Brasil não era reconhecido e numa ocasião que passei pelo Rio de Janeiro resolvi submeter-me ao exame de maturidade para o segundo grau do Colégio Estadual Sousa Aguiar. Foi bom, pois mais tarde me serviu para o exame vestibular e ingressar na faculdade.

Em Araguaína, no início dos anos 1960, o vigário era o Padre Remigio Corazza, que dava assistência à Escola Primária do Sagrado Coração de Jesus, cujo fundador era o padre Pacífico Mecozzi. No ano de 1963 saiu a primeira turma da escola primária com direito ao certificado para cada aluno e faltava somente um ano e meio para ingressarem no ginásio. O Padre Remigio começou a se preocupar pensando sobre como passar os alunos do primário para um ginásio que não existia na cidade. Sabíamos que alguns alunos que tinham parentes em cidades vizinhas, como Carolina (MA), ajeitavam os filhos em escolas destas cidades. Qual era a solução? A solução era abrir o ginásio (hoje segunda fase do Ensino Fundamental)²⁷ para uma maioria que queria ansiosamente continuar os estudos naquela cidade.

O Padre Remigio começou a fazer seus primeiros passos passando a ideia ao senhor prefeito, Zé Carneiro, e à Câmara Municipal, onde também foi muito apoiado. Deram uma ampla quadra perto da igreja para a construção da escola. Era o início do mês de setembro, quando a Igreja Católica comemora no dia 14 O dia da Santa Cruz, então decidiram que o

²⁷ A atual LDB, em vigor desde 1996, mudou os nomes dos níveis de ensino, transformando-o basicamente em apenas dois níveis de ensino, isto é, Educação Básica e Ensino Superior. Entende-se por Educação Básica a Educação Infantil (referente à pré-alfabetização), Ensino Fundamental (equivalente ao anterior ensino de 1º Grau e ao ginásio) e o Ensino Médio, que equivale ao antigo 2º Grau. Recentemente o Governo Federal incluiu a última série da Educação Infantil no Ensino Fundamental que passou a ter uma duração de nove anos. O Ensino Superior manteve a mesma nomenclatura.

ginásio iria ter o nome de Santa Cruz. A realização para chegar ao ginásio não era fácil, pois o Reverendo Padre Remigio já havia sido nomeado Pároco, o que lhe tomava muito tempo, especialmente, nas viagens de desobriga²⁸, ficando longe da sede paroquial por um mês ou mais enfrentando o sertão montado a cavalo. Assim, o Padre Remigio pediu que me mandassem para ajudá-lo e eu fui. A herança que recebi quando cheguei foi 50 alunos, um armário que por falta de espaço na escola e por motivo de segurança ficava na secretaria paroquial guardando os documentos dos professores e dos alunos matriculados, uma obra onde funcionavam três salas pequenas feitas de parede de barro, piso de tijolo e telhas compradas em Babaçulândia, e uma sala da Escola Paroquial para os alunos do ginásio do Santa Cruz. Naquele período o Bispo de Tocantinópolis, que era também Bispo de Araguaína, estava construindo o atual Hospital Dom Orione e, por falta de recursos, mandou parar a construção provisoriamente. Tive uma inspiração de Deus de falar com Dom Cornélio expondo para ele a situação do ginásio. Dom Cornélio me prometeu de ajudar dando-nos quatro amplas salas de aula de 48 metros quadrados (6mx8m) e, como ia viajar à Itália, disse que iria tentar com seus amigos de lá. Arrecadou dinheiro para construir, além da maternidade, as salas que precisávamos para o Santa Cruz.

A Escola Paroquial respirava mais fundo com uma turma funcionando à tarde. “Senhor obrigado!” Quando o Bispo volta da Itália entrou em contato comigo e me comunicou que iria construir logo as salas, porém, pelas contas dele, só era possível doar as paredes internas rebocadas, o telhado coberto com telhas de amianto, usando as palavras dele: “Macario, cria coragem e criatividade: trabalha e vive que a ajuda da divina providência não vai faltar”. A ordem estava dada e comecei a me virar: falei aos alunos, motivei os mais fortes e durante o horário noturno, sala por sala, foram aterradas as mesmas. Com a ajuda de petromax (antigos lampiões tocados a querosene) mais dois ou três carrinhos de mão, transportávamos a terra para o interior das salas. Terminadas as obras, me mandei para Goiânia e entrei em contato com as autoridades da educação do Estado: Secretaria e Conselho de Educação. Mandaram um inspetor para uma visita e preparar o relatório, necessário para aprovar a escola. Foram criados, mais tarde, cursos de profissionalizantes nas áreas de contabilidade, administração e análises clínicas.

F: Havia outros colégios em Araguaína?

M: Não. Somente mais tarde foram criados o Colégio Estadual de Araguaína, que era o primeiro e único. Com o tempo, surgiram colégios estaduais e o antigo Colégio Estadual de Araguaína recebeu o nome de um aluno nosso que várias vezes ganhou as eleições para vereador ou era indicado para secretário municipal. Então, o nome do colégio passou a se chamar Colégio Estadual João Batista Alves de Araguaína.

F: De onde vinham professores para lecionar na escola se na região não existiam cursos de formação de professores?

M: O problema da falta de professores é, ainda hoje, muito difícil. O Governo Federal organizava cursos nos meses de dezembro, janeiro que após provas finais era aconselhado a fazer ou não os exames para ter o direito de dar aulas apenas aos alunos do primeiro

²⁸ Visita periódica feita a regiões onde não há representantes da Igreja Católica, feitas por padres ou missionários, com o fim de “quitação” das obrigações religiosas dos fiéis, como batismos, confissões etc.

grau. Os cursos eram organizados nas capitais e para nós do norte goiano, antes da abertura da estrada Belém-Brasília, éramos convidados a assistir tais cursos em Belém (PA) e após a abertura da rodovia fomos a Goiânia (GO). Se as provas favoreciam o aluno, o Ministério enviava para ele o registro para dar aulas no primeiro grau: assim eu recebi o registro de matemática assistindo dois anos de aulas nas férias e me saindo bem nas provas para o curso de Ciências Naturais. Para o curso de Artes Industriais que tenho fiz curso no Rio de Janeiro, pois naquela época Goiânia não tinha o maquinário diversificado para a parte prática industrial e todos eles eram garantidos pela CADES²⁹.

F: Quando construíram a BR-153, a Belém-Brasília, as coisas melhoraram?

M: Melhoraram demais. Eu, por exemplo, cheguei ao norte de Goiás pela primeira vez com uma passagem aérea pela FAB que conhecia o trabalho pioneiro dos padres na educação e na saúde em Araguaína, era muito difícil chegar aqui. As verbas eram as mais desejadas e a maior revolução do norte de Goiás foi a implantação do Estado do Tocantins.

F: Como é que o senhor começou a trabalhar na FACILA³⁰?

M: A UNITINS³¹ ainda não existia, mas um deputado estadual, o advogado Brito Miranda, prometeu que seria aberto em Araguaína uma faculdade estadual: a FACILA, que aqui passou a chamar-se UNITINS, após a fundação do Estado do Tocantins. Mas para isto nós que já trabalhávamos concursados na FACILA como professores do Estado de Goiás, fomos convidados, em vista da fundação do estado do Tocantins, a nos preparar mediante um curso em Porto Nacional.

Com o Colégio bem encaminhado resolvi frequentar a faculdade de matemática e, com o consentimento dos superiores na Igreja, me dirigi a Santa Catarina na cidade de Criciúma, que o povo chamava “Capital do Carvão”. Interessante é que foi a firma da indústria que extraía carvão que abriu ali a Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma. Terminado o curso de matemática com a duração de quatro anos voltei a Araguaína e, entre outras atividades, além de administrar e lecionar no Colégio Santa Cruz, fiquei dando aula de desenho técnico no SENAI³² e conheci o novo diretor, João Leite Neto, amigo até hoje.

É preciso lembrar que o Santa Cruz nunca recebeu qualquer tipo de verba estadual, federal ou até ajuda da própria congregação religiosa. Precisávamos lembrar do conselho do Bispo Dom Cornélio: “Macario, vire-se para resolver esses problemas!”

Fernando: Voltando à questão dos cursos que o senhor fez em Goiânia, Belém e Rio de Janeiro para lecionar no ginásio: eles fizeram, então, parte dos cursos da a CADES? O senhor se lembra do nome de algum professor seu?

M: Tinha a minha esposa, Maria do Socorro Oliveira Piastrella, que dava aula de pedagogia, o engenheiro Antonio Carneiro. Só esses...

²⁹ Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário que, a partir da década de 1950, atuou de forma incisiva na educação brasileira com a 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 a divulgação de publicações específicas e especializadas.

³⁰ Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína.

³¹ Universidade do Tocantins.

³² Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

F: Ok. Está bom por hoje, muito obrigado professor Macário.

M: De nada. Tomara que tenha servido.

F: Sim, bastante.

3.2. Entrevista com o professor José Brás Ferreira

Realizada Araguaína (TO) em 22 de junho de 2009.



Professor José Brás Ferreira. Fonte: arquivo nosso.

Meu primeiro contato com o senhor José Brás deu-se em Lavras (MG), no ano de 2004: fomos colegas de um curso de especialização oferecido pela Universidade Federal daquela cidade. Cinco anos depois, em uma reunião do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Araguaína (TO) o reencontrei. Ele era o professor supervisor responsável por esse Programa desenvolvido na UFT. Após ouvi-lo falar sobre suas experiências como docente da escola básica, decidi convidá-lo para colaborar com o trabalho. Nossa conversa ocorreu em minha sala, no campus universitário de Araguaína.

Fernando: Eu queria que inicialmente o senhor falasse à vontade sobre quem é, da sua trajetória profissional, essas coisas.

Brás: Eu sou José Brás Ferreira. Nasci em 20 de julho de 1954 em Pombalina (GO), hoje no sudoeste goiano, e vim para o Tocantins aos 19 anos de idade, portanto em 1973. Iniciei os meus estudos em Pontalina. Como acontece com muitas famílias, a minha não priorizava o estudo dos filhos e eu só fui dar continuidade aos meus estudos em nível básico e médio já maior de idade. Comecei a estudar mesmo após os meus 22 anos, por aí... Terminei o meu Ensino Médio com 26 anos, fora do domínio dos pais e enfrentando dificuldades de ter que trabalhar e estudar. Eu sai de Pontalina em 1978, estudei em Nova Rosalândia (TO)³³ em 1979 e 1980, depois eu fui para o Centro de Formação Tocantinópolis fazer o curso médio, lá se fazia em um ano, fiz o médio básico, era assim que eles chamavam, em um ano...

F: Esse médio básico era referente a que série hoje?

B: Às três séries do Ensino Médio. Ao final do meu estudo eu já ingressei como professor assistente de Ensino Médio, porque onde eu estava, naquela época, existia esse cargo que era o professor com o segundo grau, lecionando para o segundo grau, pra você ver como era a carência daquela época. Comecei nesse trabalho em Wanderlândia(TO)³⁴.

F: O Senhor fez muitas mudanças, né? Foram todas para procurar estudo, ou trabalho?

B: Para procurar estudo, porque eu tinha uma certa condição econômica que dava para fazer isso: morar fora como estudante. Mas quando eu terminei o segundo grau (aquele médio básico de um ano) foi que parti para sala de aula, as portas se fecharam para a faculdade. Só quando foi em 1985 eu vim fazer a licenciatura curta nessa faculdade, que antigamente era FACILA³⁵. Eu acho que terminei a licenciatura curta em 1989. Depois desse curso parei e só voltei a estudar em 1998 quando surgiu a primeira faculdade a distância no Tocantins, gerida pela UNITINS³⁶ ainda, e com sede em Miracema. Era um programa do governo para habilitar os professores. Eu fiz quatro anos dessa faculdade a distância.

F: Como é que funcionava esse curso?

B: A gente trabalhava assim: a cada bimestre a gente passava uma semana em Guaraí³⁷ (TO). O encontro era em Guaraí, mesmo a faculdade sendo em Miracema. Aí chegou um ponto em que os coordenadores e a direção da faculdade acharam que estávamos com prejuízos em relação aos conteúdos porque não estava dando pra ver tudo. O que foi feito? Mudaram: a gente fazia um semestre de curso a distância e ia pra lá passar um mês, você estudava um semestre e ficava um mês todinho. Assim tinha tempo de revisar, tinha tempo de fazer trabalhos supervisionados, tinha tempo de tudo nesse mês. E foi assim que nós terminamos. Hoje nos cursos a distância já fica mais a critério do professor, ele não tem muito apoio, no curso a distância tem que estudar mais sozinho.

³³ Localizada à margem da BR-153, 113 km a sudoeste de Palmas.

³⁴ Também na BR-153, no norte do Estado do Tocantins, próxima à cidade de Araguaína e 426 Km de Palmas.

³⁵ Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína, criada neste ano de 1985.

³⁶ Universidade do Tocantins.

³⁷ Cerca de 181 Km ao norte de Palmas (TO).

E terminei essa graduação no início de 2002, e no mesmo ano ainda eu prestei concurso para mudança de nível como professor do Estado.

F: Então, você já era contratado pelo Estado?

B: Já era contratado desde 1982, em 2002 eu fiz concurso pra mudança de nível.

F: Era um concurso interno?

B: Não, foi um concurso aberto, só que os professores internos participaram também para pegar outro cargo. Bem, eu fiz aquele curso e parei com os estudos mais uns tempos. Depois fiz a especialização em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras (MG) e por fim eu fiz um outro curso a distância pela UnB³⁸. Os professores vinham dar aula aqui, fiz em casa e foi em nível de formação continuada. Ele foi de 260 horas, nem chegou a 300. Foi especialização em Física.

F: Você deu aula de Física também?

B: Sim, dou aula de Física. Então, hoje eu conto com uma especialização em Matemática e tem esse curso de Física que não é uma especialização completa. Faltam umas 100 horas para ser considerado assim. Está parado porque não tem como continuar o curso, ele foi um contrato, foi dado aquele curso daquele tipo então não tem como a gente mudar isso.

F: Desses cursos que você falou, quais eram promovidos pela Secretaria Estadual de Educação?

B: Esse de formação continuada de Física foi. E aquele em Miracema, o de Matemática, também foi. O Estado, naquela época, ofereceu condições aos professores com segundo grau que estavam lecionando para segundo grau, fazer esse curso em Miracema. Na verdade a sede era em Miracema e tínhamos aula em Guaraí, portanto lá a gente ia fazer trabalho, ia fazer pesquisa de campo...

F: Que tipo de trabalho, que tipo de pesquisa, quais eram as coisas que vocês estudavam?

B: Nós tivemos aulas do currículo mesmo da faculdade. Na época Miracema trabalhava com duas linhas: licenciado e bacharelado. Inclusive a minha carga horária permite que eu requeira um outro diploma, o do bacharelado, que é de uma carga horária muito alta. Mas o meu certificado é de licenciado, porque esse foi totalmente dado pelo convênio da UNITINS e o Governo do Estado do Tocantins. Esse foi o primeiro grande passo do governo da época.

F: Quem era o governador na época?

B: Era o Siqueira Campos. Esse convênio foi um passo que ninguém nunca esqueceu. Apesar de haver diferenças de linha de pensamento político – e existe em todos os lugares – esse foi um grande passo de incentivo à educação no Tocantins, foi o primeiro grande

³⁸ Universidade de Brasília (DF).

passo. Houve uma grande melhoria. Essa foi uma formação mesmo, porque essas outras formações para tirar dúvida o pessoal não leva a sério. É como está acontecendo ultimamente. O pessoal que já é graduado vem de uma realidade diferente, chega aqui e o próprio professor do curso se perde na imensidão de problemas que existe. Então, hoje, esses cursos de formação continuada deixam a desejar. Dos cursos que eu fiz, que estão me valendo como ascensão financeira no estado, foram o de Miracema e o de Lavras. O da UnB por motivo de carga horária, não foi possível aproveitar.

F: Vale só como aperfeiçoamento, né? Mas em termos de aprendizado foi válido?

B: Foi válido, muito bom.

F: E esse da UnB, os professores vinham onde? Aqui em Araguaína?

B: A primeira grande aula, com muitos alunos – depois foi diminuindo – foi no salão da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) aqui em Araguaína, ali de frente ao Fórum. E esse curso também foi promovido pelo Estado já no governo atual, no primeiro mandato do governador atual³⁹. Só não lembro do ano, foi no primeiro mandato desse governo agora, uns três anos.

F: Aqui no Estado não teve um outro curso vinculado à CESGRANRIO?

B: É, o da CESGRANRIO está acontecendo ainda. Ele foi feito em nível de especialização, com 360 horas, ele serve como especialização, a carga horária dele ainda é um pouco pequena, mas já dá acesso financeiro para o professor: muda de nível e dá melhoria financeira. No curso da UnB a gente viu Física aplicada no segundo grau, com embasamento da Física aplicada da faculdade. Nós vimos muitos tipos de energia, Física quântica, nós trabalhamos muito com ela, mesmo não sendo assunto do Ensino Médio. Os professores trabalharam isso muito com a gente, fizemos uma pesquisa bastante profunda. Agora, o curso com a CESGRANRIO trabalhou a Matemática aplicada no segundo grau, principalmente a Geometria, porque o professor de Matemática sem Geometria é o mesmo que nadar sem água, só teoria. Então, foi trabalhado muito com a Geometria para o professor poder aplicar, fazer o casamento do Cálculo com a Geometria e transformar aquilo em oficinas. Até então, os professores queriam aprender a fazer oficinas, mas faltava um pedaço, pra você fazer oficina tem que juntar as duas coisas, e foi trabalhado isso. Então, foi muito proveitoso também o da CESGRANRIO.

F: Esse curso da CESGRANRIO foi feito com os professores de lá vindo aqui? E tinha em outras cidades?

B: Eles vinham e tinha alguns pólos: Palmas, Araguaína e Tocantinópolis, e esses pólos comandavam outros encontros... Como chama aquela cidade lá da beira do rio, beirando... perto de Imperatriz (MA)?

F: Araguatins (TO)?

³⁹ Governador Marcelo Miranda.

B: É, Araguatins tinha encontro também, vinha professor pra cá, ia professor pra lá. Depois foi centralizando e ficou só aqui e em Palmas, que eram os dois grandes pólos, para receber monografia, tirar dúvidas e fazer provas, para os retardatários, pessoas que adoeciam, pessoas que tinham um problema ou outro e que tinham que fazer prova depois.

F: Vocês é que custeavam as viagens?

B: Essas viagens não foram custeadas pelos professores: o dinheiro era depositado antes. O Estado custeou tudo, a pessoa já vinha com o dinheiro no bolso. Se tivesse algum problema com isso, quando chegavam aqui eles cadastravam o professor para o dinheiro cair na conta e pronto! Teve um ou outro caso que o professor dizia que teve que vir do próprio bolso, mas depois o dinheiro caiu.

F: Esse curso foi para os professores da rede estadual, mas os professores das redes municipais também podiam participar?

B: Olha, teve gente que participou. Agora, como funcionou a ajuda de custo deles eu não sei, porque era gente de vários lugares, uns ganhavam carona, outros os prefeitos mandavam deixar aqui...

E era o seguinte: nós assinávamos a nossa bolsa, quem era da cidade não podia receber bolsa, mas a gente assinava ela e ela seria repassada, dividida para quem morava fora, para poder melhorar a quantidade de estudantes.

F: Um acordo que vocês fizeram?

B: Não, isso não chega a ser um acordo, todo curso de formação continuada quando ele tem bolsa o Estado faz isso: quem é da cidade onde está o pólo não recebe bolsa, a gente assina a bolsa... Porque caso contrário, não dá. Tem que pagar passagem, tem que pagar hotel, tem que pagar um bocado de coisa e eles limitavam os hotéis que você tem que ficar, só se você pegar nota fiscal de um hotel bom e depois for pra casa de um amigo, mas ninguém vai dar a nota fiscal se você não pagar o ICMS, então tem esse porém. A pessoa preferia ficar no hotel... Então, nesse sentido, continuou sendo muito boa a assistência aos cursos.

F: Você, um outro dia, comentou comigo sobre uma situação que alguns professores estavam empregados, mas não tinham curso superior e, de repente, veio um outro governo e demitiu quem não tinha curso superior. Como foi isso mesmo?

B: Foi nessa época. Quem não tinha nível superior foi rebaixado. Por exemplo, eu tinha licenciatura curta e aí, fui rebaixado ao nível secundário: funcionário com nível secundário.

F: Isso foi no governo de quem?

B: Siqueira Campos. E aí, logo em seguida havia começado a faculdade que ele prometeu pra elevar o nível dos professores. Você pode até ver no índice daquele provão que o nosso foi o melhor, foi o que deu sustentabilidade para a UNITINS, que depois virou UFT. O curso começou em 1998 e terminou em 2002. Foram quatro anos.

Nós terminamos, não tínhamos diploma registrado ainda e veio o concurso: aí tivemos que pegar uma autorização do Estado para fazer o concurso com o nível superior. A gente não tinha direito a isso, porque não tinha nada documentado ainda, mas... Tudo estava em fase de registro, então aconteceu assim: uma coisa atrás da outra, muito rápido. Mas foi em 1998 que ele cortou os benefícios, fez aquele rebaixamento arbitrário perante a LDB: não pode baixar salário de um funcionário, não pode rebaixar ele, só se for demitido.

E aí foi quando muita gente foi rebaixada de nível. Muitos tinham compromissos financeiros, muitos não suportaram a pressão. Teve gente aqui em Araguaína que inclusive morreu por esse motivo. Não aguentou. Tem uma ex-diretora do SENAI que fez segundo grau na minha época e ela não suportou, ela não aguentou a pressão, ela perdeu parte do seu ganho mensal e ela tinha muitos compromissos, psicologicamente ela não aguentou e chegou a óbito. Em Tocantinópolis eu sei de outro caso que a pessoa está inválida até hoje, porque teve derrame.

F: Muito *stress*, né?

B: Muito *stress*! Nessa época existia uma norma: “ou você está comigo, ou está contra mim”, era o problema desse período político daqui.

F: Nas escolas dava pra sentir perseguição?

B: Também, sentia também. Alguns eram perseguidos. Ou se fazia o que os políticos mandavam, impunham, aquilo que vinha da chefia de governo, ou os diretores eram retirados da função.

F: Que coisas eram feitas?

B: Perseguições aos adversários com corte de ponto, impunham serviços que eram impossíveis de se realizar, e por aí acumulava outras coisas. Muitos professores abandonaram a profissão na época, como um professor aqui que hoje é comerciante e não quer nem saber de sala de aula. Ele tem uma loja aqui na Av. Prefeito João de Souza Lima, ali na feirinha, uma loja de roupa de criança. Então, houve um período assim, muito duro, por isso muitas vezes a gente critica simplesmente por uma questão de desabafo. Essa história já ficou pra trás, mas nós vivemos uma época de “ditadura branca”, era uma perseguição miserável. Esse período tem o lado bom e tem o lado que a gente tenta esquecer...

F: O lado bom era que os cursos estavam acontecendo?

B: Sim, mas tem o outro lado da perseguição que a gente tenta colocar lá no cesto de lixo e tampar. Tenta esquecer porque é melhor pra gente não se magoar, foi muito difícil essa época...

F: E o senhor acha que os cursos conseguiram atingir os professores de boa parte do Estado?

B: Nós fizemos um levantamento em 2000, e vimos que precisariam formar oitenta professores por ano durante um período de dez anos para suprir a falta de profissionais, só

de Matemática, no Estado. Essa foi uma pesquisa de faculdade baseada nos dados que o Estado tinha. O Estado tinha vaga, não tinha professor e não tinha onde buscar. O que havia eram professores com desvio de função. Hoje a situação está mudando, o professor não está querendo ir para a sala de aula do Estado por causa das cobranças. Vem se tornando muito difícil dar aula depois de um acordo, não lembro se foi em 1996, entre Brasil e BIRD⁴⁰ que criou uma questão de índices para uma quantidade de aprovação dos alunos por escola. Então, isso é um acordo pra vir dinheiro para o Estado. Eu tenho cópia de uma reportagem da Veja de 9 de junho... de 1998, eu acho, eu tenho só a folha acusando o FHC⁴¹ de ter vendido a educação brasileira...

F: No sentido de que mandariam dinheiro se tivesse aprovação?

B: Nesse sentido, só se tivesse índice. E esses índices estão acontecendo até hoje. Isso vai acontecer até 2010, ano do final do contrato. O pessoal também se questiona muito, na sala de aula, sobre o escândalo do início do governo atual, do Lula, o excesso de dinheiro, gente tentando esconder da maneira que pode. No Brasil entra mais dinheiro que ele pode gastar, entra muito dinheiro a fundo perdido e dá esses problemas todos. Se eles aplicassem metade disso aí na coisa certa, que é na educação e na saúde...

F: O senhor acha que essa situação provoca mais pressão nos professores como aquela que acontecia?

B: Olha, essa situação está provocando muita pressão, muito *stress*, adoecendo muitos professores. O professor precisa do emprego e não dá conta de cumprir tudo aquilo que é exigido, ele adocece. Isso tem que ser repensado. Eu sempre que converso com meus meninos, meus filhos e os colegas deles, eles estão se formando agora em veterinária e falam que não vão lecionar, não vão fazer mestrado, não vão fazer isso porque não querem lecionar. Há novas leis, novos regimentos, um professor pra dar uma boa aula hoje só se for em nível universitário, em níveis fundamental e médio ele não consegue trabalhar como há uns 10 anos. Nós temos algumas leis que atrapalham, o aluno já vem sabendo muitas leis em seu favor e pode bagunçar. Então, está havendo um desvio de informação muito grande e formação nenhuma. E a maioria dos pais são só progenitores, não educam os filhos. E aí, onde é que nós estamos?

Como professor do fundamental e do médio vejo que estamos com esse problema, e a cobrança é em cima de índices. Então, o aluno fala: "- Eu vou fazer bagunça, quando chega o final do ano eu passo". É a problemática da Educação hoje, tem que cumprir os índices.

F: E parece que esses cursos de formação de professores não os preparam para esses problemas que o senhor citou, né?

B: Olha, o curso prepara em conteúdo, o professor fica em mais segurança nos conteúdos, mas a problemática das escolas já é outro caminho. Eu tenho trabalhado junto com a DRE – Delegacia Regional de Ensino – de Araguaína e eu estou observando o seguinte: o professor que não dá certo em escola nenhuma é levado para lá, ele vira um supervisor.

⁴⁰ Banco Internacional para a Recuperação e o Desenvolvimento, Ligado ao Banco Mundial.

⁴¹ Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002.

F: O cara que não dá certo, por quê?

B: Porque ele não dá conta de dar aula, não dá conta de controlar aluno, não dá conta do conteúdo, não dá conta! Aí, aquele indivíduo que não deu certo em lugar nenhum é levado para a DRE e fica sendo o supervisor. Ele vai comandar, então, os outros professores. Nós estamos caminhando regressivamente. Aí vem aquela história da Física: um movimento retardado vai só regredindo. Nós estamos trabalhando desse jeito.

Hoje em dia, para assumirem as melhores posições educacionais, estamos pegando aqueles que não dão certo. Mandam o professor para lá porque ali na sala ele não ia fazer falta.

F: E a questão das disputas políticas? Elas ainda estão em cena como antes?

B: Existem, mas não como antes. Elas existem numa categoria muito sutil. Se você não estiver bem entrosado, você não percebe. Aquela perseguição aberta que existia, não existe mais. Ela existe em outro sentido: ela sobrecarrega o professor, quem não está preparado vai ter que correr, e o cansaço adocece, por aí. Hoje não há aquela perseguição aberta porque não pode mais, você pode até denunciar...

F: Falamos um pouco das atitudes e ações ligadas ao poder político, como anda a motivação dos professores e dos pais de alunos para se mudar esse quadro?

B: Os alunos já chegam sabendo que mesmo fazendo bagunça ele é obrigado a passar de ano e você chama o pai dele pra ajudar a resolver os problemas do aluno, a gente passa a problemática para o pai, ele responde para o professor ou à direção da escola o seguinte: “- Se vocês não derem conta de fazer alguma coisa pelo meu filho, então eu não posso fazer nada, porque eu não dou conta dele mais”. Eles falam abertamente: “- Não dou conta!” Eles usam um palavreado rústico, porque geralmente são pais semi-analfabetos ou analfabetos, falam: “- Não dou conta do meu filho, vou entregar ele para um juiz”. É assim que se ouve falar. Se o pai fala uma coisa dessa, o que nós estamos formando? Eu falo “nós” porque eu estou, enquanto professor, trabalhando com esse tipo de aluno. Trabalho na periferia, trabalho com todo tipo de qualificação social que a gente não gosta perto da gente, não queria ter perto da gente. E eu trabalho, é a chamada escola de marginais, pequenos trombadinhas e aí vai. Sem citar o lado feminino que também é o começo do fim. Poucos ali escapam do óbvio que é o desvio de caminho. Como a gente trabalha com um grupo que vive perto do limite da miséria, são pessoas que fazem de tudo pra sobreviver: se vende, faz tudo. A gente tem que fazer vista grossa pra isso aí e tocar o bonde pra frente.

Por isso tudo, também, nossa escola foi escolhida para participar desse programa PIBID. Para ir conscientizar, aqueles que querem ouvir, fazer uma conscientização ver se eles podem ser multiplicadores e repassar as informações, mas o negócio não é fácil.

F: Da parte dos professores você acha que eles ainda têm esperança?

B: Olha, a esperança a gente sempre tem, o professor tem um roteiro de trabalho, um cronograma de conteúdos que às vezes você não consegue dar metade durante o ano. Mas já vem o outro lado, o lado financeiro: você precisa trabalhar e sobreviver, então eu vou fazer o meu trabalho! E como a exigência do Estado está nos índices, no final eu dou um trabalho e completo a nota do aluno, ele passa. Eu não posso segurar o aluno e não posso

magoar ele também, reprová-lo, se ele já vem de uma sociedade que está punindo ele como cidadão. Eu vou punir também? Aí fica difícil... Essa é a realidade hoje, a sociedade já está punindo, ele já é margem, você vai punir ele também como aluno? E você pode até fazer um levantamento aqui na UFT e deve ver: dos que entram na Faculdade, a minoria é da periferia e muitos são de outra cidade.

F: Ok, Brás, eu queria agradecer muito você. Obrigado, pela disposição.

B: Obrigado.

3.3. Entrevista com o professor Ruy Rodrigues da Silva

Realizada em Goiânia (GO) em 10 de maio de 2009.



Ruy Rodrigues no escritório de seu apartamento em Goiânia. Fonte: arquivo nosso.

Certo dia eu conversava informalmente, sobre as políticas educacionais do Tocantins, com meu tio, João Leite. Ele, que havia nascido em 1942 e vivia em Araguaína desde os fins da década de 1970, sempre ligado à política do Estado, me contou um pouco do que sabia sobre um dos secretários de educação do Tocantins, o senhor Ruy Rodrigues – que não me era estranho por conta dos textos que estava estudando. A professora Wadia, em sua entrevista, também fez uma referência a ele que, levando uma vida praticamente nômade, viajou muito antes e depois de ter assumido a secretaria de educação do estado de Goiás, no início dos anos 1980. Foi cassado no início da ditadura militar, ficou exilado, e em seu retorno ao Brasil chegou a ser reitor da UNITINS e secretário de educação do Tocantins. Achando tudo aquilo muito interessante e significativo para meu trabalho, após algumas ligações para uma ou outra pessoa, consegui o número do telefone do professor Ruy que, em 2009, vivia em Goiânia (GO), aparentemente com a saúde um pouco comprometida. Assim, apressei-me em procurá-lo para gravarmos uma entrevista. Ledo engano: surpreendeu-me a vitalidade e o ânimo do professor Ruy. Lembro-me de termos marcado o primeiro encontro para as 16 h, em seu apartamento, e dele pedindo que eu fosse pontual. Quando cheguei à portaria do prédio – na hora marcada – o porteiro avisou-me que o senhor Ruy já havia passado por ali preocupado com o meu possível atraso. Surpreso com minha pontualidade disse, ao me ver: “Você por acaso é londrino?”

Fernando: Em primeiro lugar, eu gostaria que o senhor dissesse, segundo sua perspectiva, qual foi o seu papel para o desenvolvimento para a educação do Estado do Tocantins.

Ruy: Eu acho que tentei inovar muito a educação no Estado, uma prova disso é que depois de tudo fui convidado para ser Secretário de Educação no início da década de 1960 em Goiás. Qual era nossa proposta? Primeiro: qualificação dos professores, com os centros de treinamento para a qualificação desses professores. Segundo: uma espécie de iniciação à aprendizagem, quero dizer, o que poderia se chamar de uma educação tecnológica. Eu criei, por exemplo, o Aeroclube de Porto Nacional (TO) com o objetivo de, não somente, fazer as pessoas aprenderem a ler e a conhecer o mundo, mas também transformar mundo. Essa foi minha filosofia que, depois, apliquei aqui [em Goiás] e na África – onde fui missionário – etc. Depois, terceiro, como eu sai de Porto Nacional para Pedro Afonso (TO), tentei fazer em Pedro Afonso aquilo que permitisse a esta cidade concorrer com Porto Nacional, porque Pedro Afonso não tinha tanta influência como tinha Porto Nacional que teve por lá os dominicanos trabalhando etc. Lá eu criei, por exemplo, os escoteiros, então eram atividades que permitissem a juventude ser, entender e fazer. E eu tenho quase certeza que tudo isso influenciou minha vinda para Goiânia (GO) trabalhar como Secretário de Educação e Cultura.

F: O senhor veio ser Secretário de Educação no Governo do Mauro Borges⁴², certo? Em que ano?

R: Isso foi em 1960... 1964. Quando eu fui cassado, e eu fui o primeiro a ser cassado porque me criticavam. O Exército dizia que eu tentava fazer aqui o que era a cultura ou o ensino da Alemanha, da Rússia etc. Eu sei, porque foi a acusação que me fizeram: que eu tinha uma visão comunista. Mas esta era uma filosofia pessoal de ensinar a pessoa a ser, a conhecer e a transformar o mundo. Também quando eu ainda estava lá no Norte eu criei a CENOG⁴³ que era um movimento que, depois, teve muita influência na criação do Estado do Tocantins. A CENOG tinha por objetivo permitir aos estudantes do Norte de Goiás, portanto do Tocantins de hoje, ter as mesmas condições de vida e de acesso ao conhecimento que tinham os estudantes do Sul, ou seja, os que hoje são do Estado de Goiás. Eu acho que foi uma invenção muito importante da minha parte. Depois a CENOG se transformou em Conorte⁴⁴.

F: Como funcionavam as atividades nesse CENOG?

R: Ele funcionava em várias cidades como uma espécie de centro ou associação, agrupamento de jovens que participavam, compartilhavam, digamos assim, não somente uma visão, mas um esforço para fazer com que as condições de aprendizado e de desenvolvimento da sua educação fossem comparáveis aos alunos do Sul.

⁴² Mauro Borges Teixeira foi governador primeiramente de 31 de janeiro de 1961 a 24 de abril de 1963 e, posteriormente, de 29 de maio de 1963 a 26 de novembro de 1964.

⁴³ Casa do Estudante do Norte Goiano. Informação: O Professor Ruy Rodrigues da Silva, de Porto Nacional, criou a Casa do Estudante Norte Goiano - CENOG, com sede em Goiânia e filiais em Pedro Afonso, Dianópolis, Miracema, Porto Nacional e Rio de Janeiro. Presidida, em 1961, por Vicente de Paula Leitão e depois por José Cardeal dos Santos, a CENOG passou a publicar o jornal PARALELO 13, focalizando a criação do novo Estado, sendo a CENOG extinta pelo regime militar, após a revolução de 1964. < <http://www.dno.com.br/historia.htm> > Acesso em 26 de maio de 2009.

⁴⁴ Instituto Cenog-Conorte de Desenvolvimento do Estado do Tocantins

F: Eram atividades de cultura?

R: Sempre, sempre. Eu criei, por exemplo, em Porto Nacional, o Umuarama Clube. Ele era uma espécie de clube onde os jovens tivessem acesso ao teatro e, sobretudo à música, não só à música popular, mas à música clássica. E isso funcionou durante um tempo quando eu estive lá, tinha uma casa em que funcionava isso. Então, se você adiciona, essa série de iniciativas mostra o meu desejo e meu propósito de inovação e de renovação da educação. Tem-se que também lembrar que tive um certa influência nos programas de estudo das escolas. Depois que eu vim pra Goiânia eu fiz a mesma coisa em nível muito mais elevado porque eu era Secretário. Criei o Centro de Treinamento de Professores, o estatuto dos professores, as mudanças nos programas de currículo. Por isso eles atribuíram, e sob certos aspectos de maneira verdadeira, a influência das ideias de Darci Ribeiro, Paulo Freire e daquele outro... como se chama o que foi governador do Rio Grande do Sul?

F: Não sei.

R: Poxa! Você tem que lembrar disso! Eu fui lá no Rio Grande do Sul e trouxe pessoas que fizeram palestras e conferências sobre diferentes temas, até o pessoal da Aeronáutica eu levei para o Aeroclube, outras pessoas eu levei para o Umuarama Clube, para a CENOG. Essa era uma preocupação de dar uma abertura dos contatos e das vivências com outros intelectuais, outros especialistas, professores etc. E, é claro, que quando eu vim pra cá, isso tudo tornou-se muito mas amplo porque tornaram-se projetos de lei, por exemplo...

Brizola! Brizola era o nome que eu não lembrei agora há pouco. E que depois eu encontrei na Europa quando eu era refugiado. O Paulo Freire também encontrei por lá, Darci Ribeiro menos, mas foram pessoas que me inspiraram aqui e que contatei na Europa para desenvolver programas na África. (risos) Eu usei a alfabetização pelo método do Paulo Freire, por exemplo.

F: E especificamente com relação aos cursos superiores...?

R: Bom, agora com relação aos cursos superiores, a primeira coisa é que no Tocantins, naquela época, na primeira fase da minha atuação, não tinham professores praticamente. Tínhamos que formar a pessoa para ter acesso ao ensino superior aqui no sul, e o CENOG permitia o jovem vir para cá. Depois, quando eu voltei, mas isto aí anos depois...

F: Já na década de 1980?

R: Sim. Já existia a Universidade Estadual do Tocantins que existe até hoje em dia e eu decidi criar a Universidade Federal do Tocantins⁴⁵, porque tinha muitas relações no Ministério da Educação e porque eu queria que o nível de ensino fosse imediatamente superior através da contratação de professores, uma contratação que exigisse, no mínimo, um mestrado. Grosso modo, grosso modo, eu não faço isso, mas esta é uma síntese. Agora, é claro que eu falei de contatos pessoais porque tinha contato com cientistas de outros estados e até de outras nações: levei gente da França, por exemplo, pra lá, para

⁴⁵ Ruy Rodrigues da Silva foi reitor da Universidade do Tocantins (Unitins) entre os anos de 1999 e 2000.

orientar os cursos e, sobretudo, para manter uma espécie de diálogo que mostrasse a evolução científica e tecnológica.

F: Eu conversei com um professor e ele contou que o consulado da França fez um convênio para a capacitação de professores. O senhor teve envolvimento com isso?

R: Sim, isso aconteceu quando eu já tinha voltado porque tinha muitas relações com universidades na França, eu fui professor lá. Então, eu quis fazer o mesmo para a Universidade como convênios para intercâmbios entre professores e alunos. Particularmente com as Universidades da Europa, especialmente com as francesas. Tem outra pergunta pra fazer?

F: Tem, nesse processo todo de estruturação das universidades, alguma coisa que o senhor acha que ficou característico, algum caso marcante? E o que o senhor mudaria nesse processo?

R: Primeira pergunta: para mim, lá no Tocantins, depois aqui em Goiás e de novo no Tocantins, a ciência e a tecnologia e a formação deveriam ser adequadas às necessidades principais do Estado na demanda de pessoas qualificadas. Por exemplo: Física, Agronomia etc. Isso pode ter sido influenciado pelo fato de que convivi com cientistas, sobretudo na Europa, inclusive cientistas brasileiros cujos nomes me escapam. E eu acho que a universidade tem que responder também, talvez especialmente, ao meio físico, demográfico etc, onde se situa. Não só para favorecer a qualificação e o emprego depois, mas para ser um processo de desenvolvimento e isso sempre me preocupou muito em todos os países por onde passei. Desenvolvimento é a parte de um processo no qual o homem, a sociedade tem que enfrentar, na região onde se encontre, e construir, a partir daí, uma autonomia, independência, dinheiro. Quero dizer, são convicções que tenho e foram conduzidas em todos esses locais e com todos esses projetos em que eu participei. Não fui eu que fiz tudo, mas participei.

F: E o senhor acha que nisso tudo poderia ser feito algo diferente?

R: Olha, esta observação que vou fazer agora é meio chata: eu tive a sensação, a impressão, e não foi só no Tocantins, foi em Goiás, depois em países africanos, que a ausência de continuidade era uma constante. Cada um que assumia um posto queria inovar, inventar, e deixava cair tudo... Aqui mesmo, meses depois que voltei, fui assessor do Santillo⁴⁶ e tudo que tentei fazer com ele, depois acabou. (risos) E lá no Tocantins provavelmente a mesma coisa aconteceu. Agora que estou escrevendo um livro sobre história do Tocantins essas coisas certamente aparecerão. Neste outro livro aqui, *Exercícios de Admiração*,⁴⁷ eu não me lembro mais o que tem. Uma vez que eu escrevo uma coisa, escrevo a coisa e pronto. Eu não penso mais nisto porque já estou programando outra coisa. Aqui por exemplo, fala do Ary Demóstenes e outros... seria interessante você pelo menos percorrer um destes. Mas...

F: Mas...?

⁴⁶ Henrique Santillo foi governador de Goiás de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991.

⁴⁷ O professor Ruy pega alguns livros na prateleira que são de sua autoria, este é um deles.

R: Devolva, rapaz! Não seja como a maior parte que a gente empresta o livro e acabou!

F: Claro!

R: O autor é obrigado a ter pelo menos um exemplar de um livro e deste aqui eu tenho somente este volume, e não se encontra mais. Bom, o que mais você quer saber?

F: O senhor foi Secretário de Educação do Tocantins no governo Avelino, no início da década de 1990, quando foi criada a Universidade Estadual do Tocantins, certo?

R: Exato, exato.

F: Então, o que o senhor pode me falar desse movimento da criação da Universidade e, mesmo o senhor tendo me avisado sobre não conseguir lembrar de nomes e datas, pode citar algumas pessoas que estiveram envolvidas neste processo?

R: Aí não. Aí eu teria que pensar muito... Mas tem um que era reitor da UNITINS... Como chama? Que é lá de Porto Nacional. Será que ele ainda está lá? Mas não lembro muito...

F: Não tem problema, depois o senhor se lembra, vamos para a próxima pergunta: hoje o senhor acompanha a situação do ensino superior do Tocantins?

R: Não.

F: E quais eram, segundo sua perspectiva, os maiores motivos que o senhor pode enumerar para a constituição do Estado do Tocantins? O senhor chegou a participar disto?

R: Não participei.

F: E quais eram os problemas com relação à construção dos cursos e o gerenciamento da educação?

R: Eu já falei disso. Primeiro: eu levei pessoas de fora, não me lembro mais quem. Segundo: eu tinha a noção do que nós queríamos fazer um ensino superior adequado, de bom nível e tal. E terceiro: tentamos fazer intercâmbios já que eu tinha boas relações com gente do Ministério da Educação que me colocavam em contato com outras pessoas, e tentei fazer isso aqui na UFG também.

F: O senhor foi professor aqui na UFG? Em que departamento?

R: Fui, por pouco tempo no curso de Filosofia, mas fui cassado logo depois. Zap! Mas é interessante que as razões que foram emitidas pelos funcionários que me interrogaram eram coerentes com aquilo que na realidade eu tentei fazer e que para eles era um crime: era comunismo porque eu tinha influência estrangeira, porque, por exemplo, a educação técnica era um absurdo. Eu fui primeiro interrogado, depois eu fui cassado e antes de ser preso eu fui embora.

F: O senhor disse que foi um dos primeiros a ser cassado?

R: O primeiro secretário, pelas razões que enumerei, porque copiava aquele modelo que tinha muita relação com Darci Ribeiro e outros. Eu queria transformar a educação não naquela educação clássica, aprender a ler escrever e aquelas coisas, mas fui interrogado sobre isso.

F: Essas então foram estratégias de grande impacto?

R: Sim, sim.

F: E por que o senhor acha que foi possível efetivar esses projetos? O senhor disse que tinha certo apoio, né?

R: Exato, a primeira coisa! E foi o mesmo quando eu fazia as coisas na África, quando introduzi medicinas alternativas, medicina itinerante etc. utilizando fundamentalmente as relações pessoais com os organismos que tinham dinheiro pra financiar e com os técnicos que permitiam transformar, por exemplo, energias alternativas, como solar, eólica e maremotriz. E aqui em Goiás eu fiz a mesma coisa, e aquelas relações que me acusaram de ter eu as tinha: Paulo Freire, Brizola e estou tentando me lembrar de outros nomes, mas...

F: E eu ouvi dizer que o senhor chegou a trabalhar no Vietnã?

R: No Vietnã foi de longe, mas fui à Índia e tal, mas nunca fui ao Vietnã, eu participava com a introdução do financiamento para as energias alternativas.

F: Isso foi no período que o senhor ficou cassado?

R: Vinte anos! Eu saí daqui em 1964. Voltei em 1984 ou 1985, por aí. Eu ganhei a nacionalidade francesa e houve a anistia e tive de volta minha documentação brasileira.

F: Quando o senhor voltou foi morar onde? Lá no Tocantins?

R: Eu fiquei aqui em Goiânia, pois ficava viajando muito daqui pra Europa. Eu ajudei muito o Santillo e a Universidade Federal de Goiás, sobretudo abrindo caminhos para intercâmbios...

Espere um pouco que vou ali tomar um remedinho.

(...)

É claro que, em detalhes, teria que pegar a documentação... se tiver.

F: Mas o que a gente acha de interessante nessas entrevistas é aquilo que não ficou registrado nesses documentos como as impressões que o senhor teve das coisas que vivenciou. Por exemplo, eu sei que em Araguaína os alunos fizeram greve em favor da Universidade Federal, alguns professores não queriam porque iam perder os empregos. O senhor estava em Palmas na época da federalização?

R: Claro, eu fui até reitor na época.

F: O senhor sentiu algum tipo de resistência?

R: É, mas como eu sou grande, forte e “peitudo” e enfrentava as dificuldades nas minhas missões sucessivas no mundo, nunca me pararam... Mas eu estou tentando lembrar o nome daquele reitor da UNITINS e não consigo. Era um baixinho e ele ainda deve estar por lá.

F: Não tem problema, o senhor lembra depois. O senhor tem algo a falar especificamente sobre os cursos de formação de professores de Matemática no Tocantins?

R: Especificamente não. De matemática hoje eu só sei contar um, dois, três... (risos)

F: Professor Ruy, eu queria agradecer muito sua disposição em me dar esta entrevista.

R: De nada, foi um prazer. A maior parte das pessoas esquecem e não sabem nada dessas coisas. Se não fosse pelos livros... (risos) Isso é tão engraçado. É gozado demais, mas não me incomoda, não me incomoda.

3.4. Entrevista com o professor Givaldo Joaquim dos Santos

Realizada em Araguaína (TO) em fevereiro de 2009

O nome do senhor Givaldo aparece em diversos documentos como um dos primeiros professores da FACILA – a primeira faculdade de formação de professores da região norte de Goiás. Ele também é um dos poucos que não seguiu carreira acadêmica e ainda vive em Araguaína: trabalha no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, uma escola Estadual localizada no centro daquela cidade e tida como referência. Foi fácil encontrá-lo, já que eu frequentava aquela escola já em 2008, pois desenvolvia ali atividades de extensão. Marcamos nossa entrevista para o início de 2010, no antigo campus da UFT, localizado no Bairro São João que foi, também, o local onde funcionava anteriormente a FACILA a UNITINS. Não foi possível contar com uma fotografia sua, pois, tímido, sempre escapou da minha câmera.

Fernando: Primeiro, queria que o senhor fizesse uma autoapresentação. Sua entrevista deve sair praticamente na íntegra no trabalho, por isso eu queria que o senhor falasse como o senhor gostaria de ficar registrado.

Givaldo: Bom, meu nome é Givaldo Joaquim dos Santos, sou professor de Química, formado em Química, licenciado e bacharel em Química pela Faculdade de Humanidades D. Pedro II no Rio de Janeiro e fui professor da antiga FACILA⁴⁸, que depois virou UNITINS⁴⁹ e depois se transformou na UFT⁵⁰. Fui professor desde o início do curso. Eu dava aula de Física também, porque não tinha professor. Na época que os cursos da FACILA foram abertos, havia grande falta de professores formados em nível superior aqui no Norte de Goiás, tinha poucos e eu tinha acabado de chegar e queria dar aula na faculdade... Pegaram os poucos professores formados e montaram o primeiro curso.

F: Então, o senhor veio do Rio de Janeiro?

G: Eu vim do Rio de Janeiro. Eu tinha um colega aqui que era médico. Ele agora mora em Goiânia (GO) há um tempo. Ele que me perguntou: "- Você não quer vir aqui para dar aula?" Eu estava desempregado na época e fazia Engenharia Química na Universidade Federal Fluminense. Larguei tudo e vim pra cá dar aula. Estava sem dinheiro, sem nada, então eu vim. E fiquei muito tempo por aqui, mais até pelas amizades, porque a gente vai fazendo amizades, né? E fui ficando até hoje. Eu não conhecia aqui antes. Na época era o Norte de Goiás e quando eu cheguei aqui eu pensava que... você é de onde?

F: De Goiânia.

G: Na verdade eu pensava que aqui fosse igual Juiz de Fora (MG), Teresópolis (RJ). Mas quando eu cheguei aqui eu me decepcionei... É que nada era asfaltado, era tudo lama, hoje em dia que está melhor. Mas acho que aqui você faz mais amizade que no Rio. A amizade é mais sincera por aqui. Em cidades pequenas as pessoas fazem mais amizade.

F: O senhor chegou aqui em que ano?

G: Em setembro de 1984. Acho que foi em 26 de setembro de 1984. E acho que a FACILA iniciou em 1985, acho que foi em março de 1985. Ela iniciou e eu já fui dando aula. Antes eu trabalhei no Colégio Polivalente, do Estado e em alguns colégios particulares.

F: O senhor começou na FACILA a convite de quem?

G: O convite eu nem me lembro de quem foi. Várias pessoas foram convidadas, chamadas, agora eu não me lembro por quem. E teve até alguns professores que não aceitaram o convite. Davam aulas no Estado, mas eram muito poucos.

F: E o curso era de Ciências?

⁴⁸ Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (TO).

⁴⁹ Universidade do Tocantins.

⁵⁰ Universidade Federal do Tocantins.

G: De Ciências, licenciatura curta. O curso, tirando a parte de Cálculo da professora Maely Aragão, era praticamente um segundo grau. O nível era de segundo grau.

F: Que disciplinas eram vistas no curso? Quem eram os professores?

G: De professores tinha a Maely, o Macário, o Pedro Capurro que morreu. O Cleofan deu aula aqui depois foi para a Escola Agrotécnica de Araguatins (TO). As disciplinas eram Física, Química, Biologia. Aí tinha Cálculo I, Cálculo II... eu não me lembro de mais. E como eu disse era um segundo grau mais corrido. Tipo um cursinho, certo? Eram aulas de 50 minutos. E eu comecei dando aula de Química, depois peguei a Física I e Física II, sei que na época, a gente para ganhar por 40 horas tinha que dar 32 horas de aula, dentro da sala de aula.

F: Em relação ao pessoal que trabalhava, por exemplo, no Estado, era muito?

G: No Estado o salário era melhor. O salário melhorou mesmo foi na época da divisão do Estado de Goiás. Nós ganhávamos muito bem na época da divisão. Era pouco professor em nível superior, então o governador pagava mais. Agora começou a aparecer bastante professor e ele vai reduzindo o salário. O nosso curso funcionava pela manhã e à noite. Eu sei que a gente só entrava e dava aula. Era o giz, o quadro, não tinha nada prático, era tudo teórico. A gente ia chegando falando, falando, falando, escrevia no quadro e ia falando, falando, falando... Eu trabalhei também na UNITINS e depois fiquei “emprestado” à UFT.

F: Como funcionava esse negócio de estar “emprestado”?

G: Olha, no primeiro ano de empréstimo a Secretaria de Educação nos cedeu à UNITINS e ficou pagando nosso salário. No segundo ano falaram assim: “- A gente não vai mais pagar salário.” Aí a UNITINS pagava para eles do governo, para que pagassem a gente. Aí chegou o terceiro ano e a UNITINS falou que não ia emprestar mais e a gente ficou fazendo nada. Não estava dando aula em lugar nenhum, mas falaram que não iam emprestar mais, era problema político.

F: E como foram essas transições de instituições?

G: Foi melhorando. Na época da UNITINS tinha muita política, foi a época com mais politicagem que teve, porque os professores precisavam fazer o mestrado. Então, quando vieram dirigir a UNITINS deixaram alguns aqui recebendo como mestres – pessoas de fora que não tinham o mestrado – enquanto alguns professores saíram pra fazer o mestrado. Os que saíram pra fazer o mestrado não voltavam mais.

F: Eu acho que a professora Wadia falou algo a este respeito.

G: Era assim: quem estava aqui há mais tempo não conseguia o mestrado. Mas em Porto Nacional sim. O reitor da época tinha uma namorada lá e fizeram o mestrado pra eles, o reitor levou um programa só para lá. Aqui sempre foi o mais abandonado.

F: Por que estava mais longe?

G: É, mais longe. Acho que foi por causa disso. Ou então porque a política daqui era fraca. Normalmente quando conseguem alguma coisa é através de política, pra conseguir alguma coisa tinha que ser através de política. E essa FACILA, eu não estava aqui na época, mas ela foi prometida numa campanha do Íris Rezende, com ele em cima de um caminhão. Dizem que ele chorou e disse: “- A Universidade está criada.” Ele estava junto com o Brito Miranda, pai do governador atual. E essa estrutura aqui era pra ser a de um colégio municipal de primeiro grau.

F: Ouvi dizer que ali onde é a biblioteca era uma quadra, como era a estrutura aqui?

G: Eles aumentaram. Quem fez a biblioteca aí foi a UFT mesmo. Ela é que construiu isso aí. Esse prédio aqui era do município. Foi cedido depois do reconhecimento, depois de tanta confusão ele foi cedido para a Universidade. Foram instalando a faculdade e não tinha professores e pegaram os primeiros que tinham formação superior. A biblioteca foi sendo montada com o reconhecimento dos cursos. Quem fazia esse reconhecimento era o próprio MEC, depois passou a ser a Secretaria Estadual de Educação. Na época que reconheceram o curso de Veterinária já foi o Estado com um órgão do Estado. A maioria das escolas particulares era reconhecida por este órgão, mas agora não, o governo federal está em cima e fazendo ele mesmo o reconhecimento todo. O Estado não pagava como nível superior e houve uma briga pelo reconhecimento. O MEC veio fazer visita: veio gente de Brasília e de uma outra cidade mais próxima... Vieram e fizeram vistoria dizendo o que a gente tinha que fazer. A professora Wadia e uma outra professora que esqueci o nome, uma psicóloga que está em Palmas, foram quem praticamente arrumaram a documentação para reconhecerem esses cursos todos.

F: E durante os cursos, como os alunos, nem os professores tinham biblioteca, como faziam?

G: Olha, no início era praticamente um segundo grau, hoje que foi modificando, passou a ser um terceiro grau e aí já tinha os livros.

F: E essa licenciatura curta funcionava como?

G: Ela foi feita pra quem era professor de matemática, física, química, biologia. Porque não tinha professor nessas áreas aí. A maioria dos primeiros alunos da Universidade não era de jovens. Hoje é, mas antigamente não, todos já trabalhavam.

F: Tinha muita gente das cidades aqui perto?

G: Vinham poucos. Começaram a vir mais na época da UNITINS.

F: O senhor não buscou fazer o mestrado? Onde trabalha atualmente?

G: Não fiz. Hoje sou concursado e trabalho no Estado, no CEM⁵¹ Paulo Freire. Eu vim pra cá, Araguaína, a primeira vez por causa de um concurso. Eu vim fazer um concurso para

⁵¹ Centro de Ensino Médio – como são denominadas as unidades escolares do Tocantins que se dedicam exclusivamente ao ensino médio.

trabalhar no Estado de Goiás, senão não vinha. Eu estava desempregado lá do Rio, sem dinheiro sem nada. E as cobranças chegando em casa, falei: “- deixa eu ir embora.” Aí eu vim.

F: O senhor falou dessa politicagem toda na época das transições de instituições, mas ela chegava a influenciar a sala de aula?

G: Na sala de aula não, na parte administrativa... A gente sabia o que estava acontecendo, mas jogava pra escanteio e entrava na sala de aula e tinha que dar aula, acabou.

F: O senhor passou pelas três instituições, como o senhor vê a modificação dos alunos durante a atuação em cada uma?

G: Olha, no início da FACILA os alunos eram, na maioria, os que trabalhavam na educação querendo ter o nível superior. Na UNITINS já não foi tanto: tínhamos alunos que escolheram fazer o curso, talvez porque não tinham outras opções de cursos superiores e vieram pra educação. Durante a UNITINS criaram o curso de Veterinária, quem não ia pra este curso vinha pra educação. Não tinha outra opção. Depois criaram a ITPAC⁵² e foi expandindo. Veio também o Curso de Zootecnia na UNITINS, quase na mudança pra UFT. Inclusive o governador parece que deu aquela fazenda da Veterinária pra ITPAC e acho que entraram na justiça e tiveram que devolver tudo. Eu não sei qual foi o acordo que o governador fez com o Fernando Henrique, mas a UFT ia tomar conta de tudo. Parece que primeiro iam abrir a UFT só em Palmas e iam fechar os outros cursos todos. Mas a briga foi tanta que teve essa confusão da ITPAC ficar com a fazenda da Veterinária. A UNITINS virou fundação, virou um monte de coisa. Mas depois a UFT tomou conta de tudo, foi aí que melhorou. No início da UFT eles fizeram concurso e pegaram um ou dois professores da UNITINS que tinham mestrado. A primeira no curso de Matemática com doutorado era uma moça que agora está em Palmas trabalhando na reitoria, não sei o nome, mas só depois veio o Luiz Cabral, que é físico...

F: Os alunos tinham interesse em aprender? Como o senhor avalia isto?

G: Na realidade, na época da FACILA o que os alunos queriam mesmo era o diploma, mais nada. Mas eu não via desinteresse, nas aulas do curso de Ciências eles gostavam mais das aulas de matemática, mas em geral eles queriam mesmo era o diploma. Os alunos adoravam a professora Maely, ela que segurava o curso nas costas.

F: Você tem contato com ela?

G: Não, quem deve ter é a Euzamar, ela mora bem aqui atrás da Faculdade. O marido dela foi o primeiro diretor daqui. Ele é professor da Católica, professor José Francisco. Eles conhecem muito dessas questões de política no Estado. Ela conhece essa questão de famílias tradicionais aqui do Norte tudo.

⁵² Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos, faculdade particular com campus em Araguaína e Porto Nacional.

Nós fizemos um curso de pós-graduação pela UFG⁵³ em Porto Nacional. A Secretaria de Educação pagou a UFG que vinha em Porto Nacional dar o curso pra gente. Mas a apresentação do curso foi em Goiânia mesmo.

F: Esse curso era um curso de especialização?

G: Especialização em ensino superior. Era no mês de julho e teve início em fevereiro. A gente ficava lá quase um mês em julho fazendo a especialização.

F: Acho que está bom. Muito obrigado pela entrevista

G: Qualquer coisa você pode me ligar.

⁵³ Universidade Federal de Goiás.

3.5. Entrevista com a professora Wadia Carvalho de Oliveira

Realizada em Araguaína (TO) em 01 de setembro de 2008.



Professora Wadia Carvalho de Oliveira em fotografia oficial da Universidade do Tocantins na década de 1990. Fonte: arquivo pessoal da professora.

Entrei em contato com a professora Wadia por intermédio de uma pesquisadora do curso de História da UFT de Araguaína cuja pesquisa era similar à minha, focando a formação do professor de História no Tocantins. Ela contou-me um pouco da participação da professora Wadia na FACILA e na Educação do Estado do Tocantins e, por isso, decidi procurá-la. Nossa conversa ocorreu em sua casa, mas antes de ligar o gravador uma outra entrevista deu-se. Mesmo eu já tendo explicado pelo telefone, em linhas gerais, do que trataria aquela nossa conversa, ela quis, pessoalmente, saber quem eu era e qual meu compromisso com a Educação. Só depois de minhas explanações foi possível iniciar a entrevista formal: “Ah, bom. Agora vamos lá, pode gravar!”

Fernando: Professora Wadia, primeiro, como você viu aqui nestas questões, temos uma autoapresentação. Então, eu queria que a senhora falasse à vontade sobre a senhora: como quer ficar registrada no trabalho. O trabalho deve ter a sua entrevista na íntegra, com uma pequena edição para que fique mais agradável a leitura, para ficar um texto mais fluente. A senhora vai poder ler este texto, vai ter acesso para corrigir, para podar o que quiser podar. E então, eu queria que a senhora falasse abertamente da senhora, da sua formação, de onde veio, como chegou aqui no Tocantins. Uma ideia de nosso trabalho é olhar também para essa movimentação de professores para o Tocantins: de onde eles vieram, por que eles vieram pra cá...

Wadia: Bem, meu nome é Wadia Carvalho de Oliveira. E posso dizer que sou filha do Tocantins porque nasci em Marabá (PA), mas só nasci em Marabá. O Estado do Tocantins, que é o antigo Norte de Goiás, na época que nasci, não tinha médicos. Portanto foi a busca por um médico, que fez com que eu nascesse lá.

F: Sua família vivia aqui?

W: É, meu pai trabalhava com exportação de cristal. Na época a grande fonte de renda era a exportação de cristal de rocha em todo o Norte de Goiás, e meu pai viveu uma vida itinerante: como ele trabalhava com a exportação de cristal, onde surgia um novo garimpo de cristal ele ia e nós o acompanhávamos, e nós tínhamos que estudar. Então, meu histórico escolar teve Porto Nacional (TO), teve Conceição do Araguaia (PA), Carolina (MA) e, finalmente, Goiânia (GO).

Então, passei pelo Maranhão, Norte de Goiás, Sul de Goiás... foi assim, essa vida itinerante para estudar. Eu fiz segundo grau em Goiânia, fiz o curso superior na Universidade Federal de Goiás em Geografia e fiz uma especialização em Planejamento Educacional pela UFG.

F: Mais ou menos em que época?

W: O Planejamento Educacional eu fiz em 1981.

F: E a graduação logo antes?

W: A graduação eu concluí em 1976. Daí voltei para Araguaína (TO) antes de fazer a especialização. Quando cheguei aqui eu era a primeira professora formada em Geografia. Eu formei em julho e em agosto comecei a trabalhar. E o Irmão Macário, do Colégio Santa Cruz, estava implantando o segundo grau. O único professor formado em Matemática com curso superior que tinha aqui era o Irmão Macário – nessa época ele era da Igreja, depois que deixou o celibato.

E ele fez! Implantou o segundo grau. Então, tinha eu de Geografia em 1976, e daí eu fui para o ensino público. Quando eu fui para o ensino público, eu peguei uma coordenação. Para isso tinha que ter curso superior e só tinha eu formada em Geografia e uma professora formada em Pedagogia, uma baiana. Mas eu era coordenadora de área e dava aula. E, nessa época, a Secretaria de Educação de Goiás fez um convênio com a Universidade Federal de Goiás e montou um curso de Licenciatura Curta na área de Estudos Sociais – que hoje já não existe mais – e outro na área de Ciências Biológicas que era Matemática e Biologia.

F: A senhora lembra o nome desse programa? Desse projeto? Não é esse que é o Lumen⁵⁴?

W: Era o Lumen.... eu não sei se era o Lumen ou eu se era o PREMEN⁵⁵. Eu acredito que era o Lumen. Os professores iam, nas férias, para o Colégio de Aplicação da UFG, que é uma escola laboratório da Universidade Federal de Goiás, onde se preparam os estagiários da área de educação. Então, acho que se formou muito bem aqueles professores. Eram professores muito comprometidos.

F: Esses que foram fazer o curso, os que davam o curso, quem eram? Era gente de fora daqui?

W: Eram os professores da Universidade Federal de Goiás. Eles vinham duas vezes por ano.

F: Ah, e nas férias. E muita gente daqui fazia?

W: Todos os professores. Porque foram agraciados os municípios de Araguaína e Gurupi (TO), onde existia o maior contingente de professores. E eles se preocuparam também com o extremo Norte de Goiás: a região do Bico do Papagaio. Existia um Centro de Formação que era uma escola voltada para a formação de professores de primeiro grau, de primeira à quarta série. E era um internato. Havia no Norte de Goiás uma escola desta, ali em Tocantinópolis, e outra no Sul, em Goiânia (ou Inhumas?). Se não me falha a memória era em Inhumas⁵⁶ mesmo. Existem outras no Sul de Goiás. Portanto tinha esse centro que formava professores de primeira à quarta série, e vinham professores de Goiânia, preparados para serem professores aqui nesse Centro de Formação, preparando professores para dar aula de primeira à quarta série.

Aliás, a Legislação brasileira parou no tempo... Ela diz assim: “o Estado é responsável pelo ensino de primeiro grau”, não é isso? E esqueceu a avalanche que vinha depois do segundo grau. Nós estamos vivendo hoje as consequências de um passado. Na própria Constituição Brasileira até hoje consta essa responsabilidade: o Estado é responsável e tal, tanto o Estado quanto a família... mas esqueceram o que vinha depois. Eles não fizeram um projeto

⁵⁴ Lúmen foi um projeto de formação de professores em nível médio, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás entre 1973 a 1997. No seu Início, consistia apenas em aplicação de provas sobre disciplinas pedagógicas como Didática, Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação, mas posteriormente foram incluídas aulas aos fins de semana. No estado de Goiás a experiência com sistemas de Educação a Distância começou ainda nos anos 60 com o projeto “Movimento de Educação Popular” que usava o rádio como meio de se levar a Educação à diversas partes do estado. De lá pra cá, vários projetos foram implantados, como o “Madureza”, “Minerva”, e o Projeto Lumen, que, ainda na década 70, adquiriu a conotação de formação de professores para a Educação Básica. (BARRETO, 2010). O Lumen foi criado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás pela Resolução n.º 1.147, 17 de dezembro de 1973.

⁵⁵ Um outro curso de fim de semana que surgiu na década de 1970 foi ofertado pelo PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio). Ele foi criado no governo Costa e Silva, sob o decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Com relação às atividades propostas pelo PREMEN, podemos citar: a elaboração e experimentação de novos materiais didáticos na área de ciências e matemática (texto para alunos, para professores, equipamentos de laboratórios e recursos audiovisuais); capacitação de recursos humanos; cursos de aperfeiçoamento; cursos de licenciatura experimental em serviço; cursos de licenciatura de curta duração; cursos de especialização em nível de pós-graduação (FILLOS, 2008).

⁵⁶ Cidade a cerca de 35 Km de Goiânia.

a longo prazo. Os projetos de educação foram feitos a curto prazo. Enfim, aqui no Colégio Santa Cruz tinha o Irmão Macário e engenheiros.

F: Que lecionavam Matemática, Física?

W: Como Araguaína era uma cidade pacata, dar aula preenchia o tempo. Não é a cidade que é hoje, né? Então, naquele tempo, os engenheiros iam dar aula, os médicos iam dar aula e isso ajudou nas aulas de química, nas aulas de biologia e mesmo nas aulas de matemática. Isso teve uma grande contribuição de quem não era professor, não tinha formação, mas que detinha o saber da matemática.

F: E a senhora voltou a Goiânia só para fazer aquele curso? A senhora tem família lá?

W: Não. Minha família é toda aqui. Goiânia foi uma paisagem totalmente diferente da que eu vivi. Minha família é mais do Pará: Belém e Marabá. A raiz da família está para o Norte. Na Região Norte.

E daí, voltando... dar aula era algo assim... Era bom! Quando o padre abriu o segundo grau, teve uma infinidade de pessoas com idade avançada que foram estudar. Porque não tinha o segundo grau em Araguaína. Então, voltaram todos a estudar.

F: Nas outras cidades do Norte de Goiás, a senhora sabia de outros colégios?

W: Tinha só o Centro de Formação de Professores em Tocantinópolis. E em Carolina (MA).

F: O resto era tudo ensino de primeiro grau?

W: Aí veio o curso de Contabilidade, Normal... hoje eles acabaram. Era Normal e Contabilidade no Colégio Santa Cruz. E o Colégio cresceu, e à medida que o Colégio crescia despertou em outras pessoas a vontade de seguir a educação, e então o João Leite⁵⁷ em sociedade com um médico, doutor Túlio, fundaram um colégio.

F: Isso foi no fim de 70?

W: Já foi 79! O índice de alunos era muito alto. E nem todos os pais queriam mandar seus filhos para estudar fora. Então, veio a preocupação da sociedade de criar um colégio de qualidade e esse colégio foi criado com qualidade. O Colégio Integrado, quando não tinha professores formados aqui, ia buscar fora. O Nordeste foi uma fonte muito grande... (*risos*). Nós importamos muitos professores nordestinos. Foram mais do Ceará.

F: É, eu cheguei a conhecer um deles que é professor de matemática hoje lá no Paulo Freire⁵⁸, aquele prédio que era do Colégio Integrado, né?

W: Sim. E veio também gente de Goiânia. Veio um da área de exatas, de matemática e física, e outro na área de química.

⁵⁷ João Leite Neto

⁵⁸ Centro de Ensino Médio Paulo Freire, escola estadual em Araguaína (TO).

F: A senhora lembra o nome deles? O desse de matemática?

W: Acho que um era o Batista e o outro era o Totonho, que era o irmão do dono do Colégio Carlos Chagas de Goiânia. E o Colégio Integrado disparou. Nós tínhamos todos os professores formados na área: professor de Inglês, professor de Português... Então, nós tínhamos um quadro de professores altamente qualificado. Tanto que os alunos não saíram. Hoje se você chegar aqui em Araguaína e for buscar advogados, médicos, grande parte destes foram alunos do Colégio Integrado. O Colégio integrado deu uma contribuição muito grande para a educação de primeiro e segundo grau, na qualidade do ensino que deixava a desejar principalmente na área de ciências exatas e biológicas... Pena que...

F: Não seguiu, não é?

W: A escola poderia estar até hoje, porque hoje vejo que o ensino está deixando muito a desejar. E quando foi em 1985, o sonho era criar uma universidade para preparar professores para Araguaína. Aí, em 1985, criou-se a FACILA, Faculdade de Ciências e Letras de Araguaína.

F: Para a formação de professores, no Tocantins, essa foi a primeira?

W: Foram criadas duas faculdades isoladas: uma em Porto Nacional e outra em Araguaína. Ambas na mesma época. O mesmo decreto que criou a faculdade de Araguaína criou a faculdade de Porto Nacional. E como tudo acontece por vontade ou briga política, criou-se em Gurupi uma faculdade pelo prefeito de lá. Uma fundação ligada ao município. Também com qualidade.

F: A senhora lembra o nome dessa fundação?

W: FACIG. Lá tinha cursos de Pedagogia e Direito.

F: E em Porto Nacional a senhora lembra dos cursos?

W: Os mesmos daqui de Araguaína. Aqui era Licenciatura Curta em Ciências com habilitação em Biologia e Matemática. A licenciatura curta!

F: Qual era a diferença dessa licenciatura curta?

W: Era que a Licenciatura Curta só habilita para ser professor até a sexta série e, de forma muito precária, até a oitava série. Tanto é que acabou. Ela foi criada aqui, mas no ano em que foi criada o conselho federal já tinha acabado...

F: Ela já veio tarde?

W: Ela já veio tarde. E de uma forma irregular. Contudo, ainda ajudou...

F: Quais outros cursos tinha?

W: Eram Geografia, Letras e História.

F: Na modalidade curta?

W: Todas essas era na licenciatura plena e a Ciências na curta.

F: Ah, só Matemática e Biologia eram na licenciatura curta? Por que só essa ficou nessa modalidade?

W: Nós não sabemos. Porque a faculdade era subordinada à Secretaria de Educação de Goiás, tinha uma coordenação... E eu acredito que era falta mesmo da mão-de-obra.

F: Esses professores que vieram lecionar na FACILA, quem eram?

W: Olha, o Colégio Integrado contribuiu muito, porque grande parte dos professores que lecionaram no Integrado migrou para a Faculdade. Mas, mesmo assim, ela funcionou de forma muito precária.

F: A senhora foi diretora ou coordenadora da FACILA? Ocupou cargo administrativo?

W: Não. Mas naquela época a questão política era tão séria que até os currículos, quando vieram, vieram com problemas. E de todos os cursos. Eles eram currículos plenos, mas com características de licenciatura curta. O currículo de Geografia, para a Geografia, era histórico. O currículo de História, para a História, era geográfico. E daí eu comecei a questionar os currículos. Comecei porque eu tinha uma abertura muito grande com a Universidade Federal de Goiás, com os meus antigos professores. E nós formamos um grupo de professores da Faculdade, conscientes e comprometidos em não aceitar o que estava vindo mal feito, e fomos conversar com o diretor. O diretor não era uma pessoa aberta e nós tivemos atritos. Houve uma perseguição política grande demais. Mas muito grande! Não por parte dos políticos, mas por parte da direção colocada. Agora, eu não sei se eles nos suportavam!

O PMDB tinha acabado de vencer as eleições para o governo... Em 1982 e veio a abertura política. Isto entre aspas: eles só nos viam com olhar de ditadura, de ditador. E isso dificultou. A Faculdade teve grandes problemas durante o período ligado ao governo de Goiás. Tanto é que a primeira turma só formou-se com sete anos, porque quando eles viram que os currículos estavam errados, e que o Conselho Estadual precisava revê-los, os alunos tiveram que ficar mais três anos pra fazer a complementação das disciplinas obrigatórias. Naquele tempo, a LDB⁵⁹ não dava uma flexibilidade curricular. Existia a obrigatoriedade de disciplinas, como existe até hoje. Foi muito errado e muito irresponsável a forma como foi montado aquele currículo e a forma da resistência do autoritarismo deles de não querer rever isso. Mas finalmente nós conseguimos. Antes de dividir o Estado, nós conseguimos mudar. A diretora que assumiu era uma pessoa do curso de Matemática, a Professora Maely Aragão. Essa mulher deu uma grande contribuição.

F: A senhora tem contato com ela?

⁵⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

W: Não. Essa mulher pode não ter por mim grande apreço, porque na época ela achava que eu era siquerista⁶⁰, e eu não sou nada disso. Eu sou Educação! Mas eu não deixo de lembrar, e não vou esquecer também, do empenho dela pelo curso, o empenho que ela teve pela faculdade a abertura que nos deu. Deu porque ela sabia que não podia bater de frente conosco. E eles descobriram que nós estávamos certos. Ela disse: “- Então, vocês vão sentar e vão montar o currículo”.

F: Além dessas dificuldades com relação à legislação, currículo, quais outras dificuldades os cursos da FACILA enfrentavam nesse início?

W: Nós tínhamos só uma máquina de escrever, emprestada.

F: Onde funcionava a FACILA?

W: Ali naquele prédio.

F: Onda está a UFT hoje?

W: É! E nós tínhamos só uma máquina de escrever emprestada. Nós não tínhamos armários. O que nos foi dado foram carteiras. E o prédio era da prefeitura, construído pelo governador Ary Valadão⁶¹ junto com essas escolas todas que têm aquele padrão com as salas nas laterais do terreno e um pátio central onde estavam os banheiros. A parte administrativa era acanhada e bem na entrada. Tem umas quatro escolas que têm aquele padrão, embora tenham a placa com o nome do Íris⁶², foi o Ary Valadão que construiu. A questão da biblioteca (*risos*)... Era uma biblioteca de segundo grau, não era uma biblioteca de terceiro grau.

F: E olha que hoje a gente ainda tem muitas reclamações daquela biblioteca.

W: Certo. Mas vocês não podem reclamar! Porque aquela biblioteca foi reconhecida, não foi pelo Conselho Estadual, ela foi reconhecida pelo Conselho Federal de Educação. O pessoal do Conselho Estadual era amigo do governador enquanto o Conselho Federal era exigente. A biblioteca funcionava onde hoje é a secretaria. Aquela biblioteca foi construída, já no Estado do Tocantins, para efeito de reconhecimento. Nessa época eu já era secretária de educação. A estrutura da Faculdade em Porto Nacional era melhor que a de Araguaína, porque lá funcionava no colégio das irmãs, o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

F: A senhora assumiu a Secretaria de Educação quando?

W: Com o início do Estado do Tocantins. Em 1988 o secretário foi o Leomar⁶³, depois dele fui eu. Nós já tínhamos o nosso currículo organizado. Já tínhamos a parte dos títulos na biblioteca: naquela época o Conselho exigia 1000 e hoje ele está exigindo 3000 títulos.

⁶⁰ Quem apoiava o político Siqueira Campos, do PSDB.

⁶¹ Foi Governador de Goiás de 1979 a 1983.

⁶² Íris Rezende Machado, governador de Goiás em dois momentos: de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994.

⁶³ Leomar Quintanilha, secretário de Educação e Cultura do Tocantins durante 1989 e 1990.

Quando eu saí era isso, agora não sei. E nós já tínhamos os títulos e uma biblioteconomista formada – o que nós sempre tivemos.

Quem tinha especialização *lato sensu* era só eu e a Maely. Daí, nós criamos um curso, fizemos outro convênio com a UFG, para o pessoal da UFG vir aqui, qualificar esses professores.

F: Os da FACILA ou os da rede de ensino?

W: Os da FACILA e da Faculdade de Porto Nacional que foram as duas faculdades isoladas criadas no Norte de Goiás. Nós precisávamos era qualificar. O mínimo que eles exigiam era a especialização *lato sensu*. Daí: “Vamos ver uma especialização que abranja, que permeie todos os cursos”. Da Universidade Federal de Goiás, a coordenadora foi a professora Maria Helena Castelo Branco. Então, queríamos criar um curso que permeasse o maior número de áreas. Então, a UFG preparou os professores com formação para lecionar no ensino superior. Eles fizeram o curso que era uma especialização para professores. Daí, quando nós preparamos tudo, entrou outra diretora na FACILA e era tempo de eleição.

Mas era eleição assim: aquela briga! Foi nessa época que nós compramos telefone, compramos fax, nós compramos computador... Quando foi a época para serem reconhecidos os cursos, montamos os processos. Precisávamos de uma secretária acadêmica que soubesse montar o processo. Mandamos nossa secretária a Goiânia fazer um curso e pedimos ao Conselho Estadual para nos ajudar e vir tanto para Porto Nacional como para Araguaína nos ajudar a montar os processos de reconhecimento.

Aqui existe uma disputa (não sei se você percebe hoje) entre Porto Nacional e Araguaína, sabe? Enfim, mandamos o processo para Brasília. Alguns alunos já estava há anos formados, lecionando, mas sem ter o curso reconhecido. Porque o curso deles foi aquele que o currículo veio errado.

O processo foi para delegacia do Ministério da Educação. Não existia Delegacia do Ministério da Educação no Tocantins. O Tocantins era o único Estado no Brasil que não tinha a Delegacia do MEC. Esse é um órgão que foi extinto, e eu lamento que tenha sido extinto, pois fiscalizava a aplicação dos recursos federais em cada estado, município, nas creches, em tudo, sabe? Fazia esta fiscalização in loco. Porque o MEC não tem condição de fazer isso hoje: mais de cinco mil municípios no Brasil. Mas o MEC achou bom acabar. Foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foram reconhecidos os cursos. E se você quer saber da área de Matemática: continuou a licenciatura curta!

F: Isso mais ou menos em que ano?

W: Aí... quando foi? Em 1990. Nós só pedimos para “plenificar” esse curso depois dele ser reconhecido. E “plenificamos”. Chamamos os alunos que haviam concluídos a licenciatura curta, foi dado um período para eles voltarem sem vestibular. E abrimos também vagas por vestibular. E nós “plenificamos” o curso, fizemos um novo currículo e fizemos a “plenificação” do curso. Ficou: Habilitação em Ciências Biológicas e Matemática, agora plena.

No decorrer disso tudo o prefeito quis o prédio de volta. Fizemos um movimento, fomos para as ruas, tivemos aulas aqui na prefeitura. Alugamos salas do Colégio Santa Cruz, aqui do Pré-Universitário. Sei que a última sala que alugamos foi do Santa Cruz. Quando terminou, os outros cursos já estava todos reconhecidos.

Daí nós construímos aquelas seis salas do fundo. Seis salas do fundo foram ampliadas. Foram feitas ampliações de salas dos cursos de um lado e do outro. Não é isso? Não sei se ainda está assim.

F: As salas de matemática continuam sendo as do fundo!

W: É. Mas não sei se é esse o *layout* que existe... E nós fomos reconhecendo... Tivemos o reconhecimento por três anos e a nossa preocupação foi buscar professores já com o mestrado, com o doutorado. E era muito difícil, principalmente na área de exatas. Matemática era muito difícil, Biologia nem tanto.

F: De onde vinham esses professores?

W: Nós tivemos a grande parte de professores na área da Matemática vindo do Sul e Sudeste do Brasil.

F: Eles vinham com família, vinham sozinhos, como era?

W: Vinham. A maioria era solteiro. Já vinham com o curso concluído. E a gente negociava. Mas a Universidade também abria um leque muito grande de oportunidades e teve professores que na época do Moisés Avelino, o segundo governador do Tocantins, ele deu uma abertura muito grande para os professores fazerem mestrado e doutorado fora. Grande parte desses professores não retornava. A Universidade do Tocantins teve um prejuízo muito grande.

F: Nesse tempo já era a UNITINS?

W: Sim, porque ela foi criada em 1991, pela Maria Cassimiro⁶⁴, ex-reitora da Universidade Federal de Goiás. E o intuito da Maria Cassimiro era criar só cursos de Pedagogia, no primeiro momento, fora de Palmas. Lá eles iriam abrir os cursos que dependessem de laboratórios comuns como Veterinária, Agronomia, esses cursos caros que dependiam de laboratórios comuns. E para o interior viriam os cursos na área de licenciatura plena e outros cursos como Turismo, que veio agora, não é isso? E os laboratórios não são tão comuns. Mas depois eles resolveram criar o curso de Medicina Veterinária aqui, o curso de Agronomia em Gurupi, curso de Direito em Colinas. E isso, eu acredito, tornou a universidade muito cara.

F: A UNITINS começou em varias cidades de uma vez? Em Palmas também?

W: Não, Palmas não. Começou primeiro em Arraias⁶⁵.

F: Ah, em Arraias?

W: Foi. Foi feito um diagnóstico. Nesse diagnóstico eles buscaram as regiões de maior abrangência social. O que era essa maior abrangência social? Então, cidades como

⁶⁴ Maria do Rosário Cassimiro.

⁶⁵ Sul do Tocantins, cerca de 400 Km de Palmas.

Araguaína têm uma abrangência social grande, pois atingem Xambioá, Wanderlândia, São Geraldo⁶⁶...

F: Até cidades do Pará e Maranhão.

W: Sim, as pessoas vêm e vão de ônibus. Então, procurou-se, dentro de um censo, ver onde tinha professores com problemas de qualificação. No Bico do Papagaio, região norte do estado, na cidade de Araguatins, nós tínhamos apenas um professor formado! E, por incrível que pareça, era professor de matemática: Cleofan⁶⁷. Hoje ele não é mais professor do Estado. Ele é professor da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Mas a Cassimiro queria primeiro preparar pedagogos. Depois criar rotatividade. Na medida em que o mercado fosse absorvendo, ela ia criando novos cursos. Era esse o objetivo dela. Mas com a mudança de Governo, também trocaram ela. Aí veio o Maya⁶⁸. O Maya já fez tudo exatamente oposto do que ela. Ele foi senador, ele foi o primeiro senador. Ele era daquelas famílias tradicionais de Porto Nacional. E eles criaram essas faculdades que, eu acredito, oneraram a UNITINS. Eles não fizeram um levantamento de necessidades.

F: A senhora trabalhou na UNITINS só aqui em Araguaína?

W: Só. Mas dei muitos cursos pela UNITINS. A UNITINS firmou-se como Universidade já com essa nova LDB, no governo Collor, quando veio a avalanche de alunos (uma demanda reprimida de primeiro grau), alunos que fizeram primeiro grau e que deixaram de estudar. Como a exigência da escolaridade foi aumentando essa avalanche de primeiro grau e chegou ao segundo grau. E cadê mão-de-obra qualificada? Não tinha.

E no Governo Collor, eu ainda estava na Delegacia do MEC, ia ter uma reunião entre os países emergentes e que esses países deveriam levar propostas a curto, médio e longo prazo de educação. O Brasil era o único que não tinha. E correram pra fazer. Mas já não era Collor, já era Itamar, já não era o Goldenberg⁶⁹, era Murilo Hingel⁷⁰ o ministro. Foi feito o Plano Decenal. Nesse Plano Decenal⁷¹, em dez anos esses professores teriam que estar

⁶⁶ Cidades do norte do Tocantins.

⁶⁷ Cleofan Cardoso Guimarães.

⁶⁸ Relação dos reitores que administraram a Unitins até 2006: Maria do Rosário Cassimiro (21/02/90 a 18/06/1991), Cicinato Mendes da Silva (18/06/91 a 07/07/91), Maria das Graças Monteiro (07/07/91 a 11/05/92), Antonio Luiz Maya (11/05/92 a 05/02/93), Laurentino Fernandes Medeiros (05/02/93 a 10/05/94), Delby Fernandes Medeiros (10/05/94 a 31/12/94), Lívio Willian Reis de Carvalho (2/01/95 a 29/05/95), Zuhair WarWar (29/05/95 a 01/10/96), Osvaldo Della Giustina (22/01/97 a 20/02/99), Ruy Rodrigues da Silva (22/01/99 a 03/03/00), Edson Nazareth Alves (03/03/00 a 22/09/05), Humberto Luiz Falcão Coelho (22/09/05 a 10/02/09), Jucylene Borba. Jucylene (10/02/09 a 11/09/09), Osmar Nina Garcia (11/09/09 a 23/01/09), Lívio Willian Reis de Carvalho (23/01/09 a 01/03/10), André Luiz de Matos Gonçalves (01/03/10 a 31/12/10), Jacobi Macedo (03/01/11 em diante). (AIRES, 2007)

⁶⁹ José Goldenberg.

⁷⁰ Murilo de Avellar Hingel.

⁷¹ O Plano Decenal de Educação para Todos foi um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento pode ser entendido como um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. O Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos foram lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a

qualificados. Só que com a crise política de mudança, de *impeachment*, esse Plano foi sendo prorrogado e foram mudando os apelidos: de Plano Decenal para Licenciatura Especial... só muda o apelido: a situação é a mesma.

De todo modo, os professores vieram do interior para fazer os cursos na área de Ciências Biológicas e Matemática, na área de Geografia, na área de Letras e de História. Então, nós habilitamos. A Secretaria de Educação habilitou.

F: Os pólos para esses cursos eram onde?

W: Araguaína, Gurupi, Porto Nacional e Arraias. Tinha em Araguatins só que não deu certo. Alguns fecharam e outros absorveram os alunos. Mesmo porque Araguatins não tinha um centro de formação. Foi criada em Araguatins aquela formação de professores porque os deputados queriam que fosse lá. Os professores que iam lecionar lá eram professores de Araguaína e de Tocantinópolis.

F: Esses cursos eram dados quando?

W: Nas férias. E eu achava isso anticristão! Porque os professores fechavam as aulas e começavam os cursos. Tinha professor que fechava num dia e no outro dia ele tinha que estar aqui. E eram oito horas de aula. Algumas vezes nós dávamos nove horas de aula por dia.

F: Que tipo de apoio a Secretaria dava?

W: O apoio? A Biblioteca era da Universidade e da Secretaria, a mão-de-obra era da Universidade. E antes da Federal assumir, a Secretaria de Educação pegou tudo aquilo que estava catalogado como patrimônio da Secretaria de Educação durante o período do curso de Licenciatura Especial. Os livros foram devolvidos para a Secretaria de Educação.

F: E com relação a essa nomenclatura? Licenciatura Especial em relação à Licenciatura Plena e a Curta? No que ela diferencia?

W: A Licenciatura Plena é uma graduação completa. A Curta é aquela que habilita só até a sexta série e, com muita dificuldade, mexendo com um jeitinho brasileiro, ela dá conta até a oitava.

F: Em relação ao currículo, tinha menos matérias? Em que era mais rápido?

W: Menos matérias. O curso durava dois anos. Enquanto a Licenciatura Especial era a das férias. Essa formação especial tinha uma carga horária de 3.200 horas. Equivale à Licenciatura Plena. Então, muita gente foi formada em Pedagogia, Ciências e Matemática... E vieram pra cá os dois pólos de Araguaína e Tocantinópolis. E muitos engenheiros, muitos biólogos, muitos agrônomos, muitas pessoas graduadas, porém não licenciadas, bacharéis, eram professores e queriam continuar sendo professores. E a secretária de Educação, esta que está até hoje, deu oportunidade de fazer a complementação pedagógica.

F: Como é que funcionava essa complementação?

W: Esses bacharéis tinham a área do conhecimento comum, que era saber a Matemática, no caso do engenheiro, saber Biologia quem era químico, biólogo, bacharel em biologia... Eles tinham um saber do conteúdo das ciências, mas não tinham o preparo pedagógico. Então, a secretária foi feliz! Porque esses professores davam aula com melhor qualidade. Tá me entendendo?

Mas eles não ganhavam como professores de nível superior porque não estavam enquadrados como licenciados. Ela fez um levantamento no Estado e viu que eram muitos. Aí ela criou em Araguaína e em Palmas esses cursos.

F: A UNITINS ainda servia como estrutura pra isso?

W: A UNITINS servia como estrutura. Ela criou em Araguaína um pólo e em Palmas outro.

F: E esse curso durava quanto tempo?

W: Ah, esse curso durou dois meses no período de férias: janeiro e julho.

F: Muita gente procurava esse curso?

W: Só quem tinha vínculo com o Estado. Quem tinha Licenciatura Curta, que ainda existia na área de Ciências Exatas e Ciências Biológicas, ainda tiveram a oportunidade de fazer esse curso também.

F: A transição dessas faculdades, FACILA para UNITINS e depois UFT, foi tranquila?

W: Olha, quando foi criada a Universidade do Tocantins, uma coisa trazida pela mudança foi a liberdade de sair para fazer a especialização *lato sensu* no governo do Siqueira Campos, que foi só dois anos. E no Governo Avelino ele já deu oportunidade para o pessoal ir estudar fora e isso, eu acredito, foi um grande prejuízo pra Universidade. A Escola de Medicina Veterinária⁷² foi a que mais se prejudicou com isso. E o Curso de Letras também.

As mudanças já começaram a acontecer no Governo Siqueira Campos. Não mudanças na parte da Educação, mas na parte humana. Uma outra coisa é que ele nos colocou num quadro suplementar de uma forma arbitrária, porque nós fomos estatutários, e nos colocou num quadro suplementar da Secretaria de Educação, onde nós estamos até hoje. A forma como ele fez isso foi a mais arbitrária possível. Porque como é que ele coloca a gente dentro de um quadro suplementar da Secretaria de Educação? O que foi que aconteceu? Com os professores remanescentes do Estado de Goiás ele fez isso. Os professores do contrato especial, mandou embora. Acabou o contrato, vai embora. Só: "- Muito obrigado". Agora, conosco, eles não podiam nos colocar para fora porque nós tínhamos mais de cinco anos de contrato e pra isso, pelo menos haveria um processo administrativo.

Quando foi criada a Universidade Federal, eu que estudei na época da ditadura Militar, nunca vi ditadura pior. Porque não tem ditadura pior que a da esquerda. O que aconteceu?

⁷² Localizada em Araguaína e que fez parte da Unitins e agora é ligada à Universidade Federal do Tocantins.

Colocaram um general! E começou a vir pessoas do Sul, do Paraná e ouvimos: “- Vão vender a Universidade”. “- Estão doando”. E começou a dilapidar o patrimônio. Todo o patrimônio da Universidade Estadual do Tocantins foi doado para a UFT. E nós, eles queriam que nós fôssemos para a Secretaria de Educação. Foi quando eu comecei a sentir que nós já não éramos bem-vindos à Universidade. No Departamento de Letras isso foi muito cruel: foi feita uma reunião pedindo a devolução de todos os professores do Curso de Letras. Eu disse: “- Bem, se aconteceu com o Departamento de Letras, vai acontecer conosco”. Nós ficamos sabendo e eles quiseram negar. Pedimos a cópia da ata e não queriam entregar.

Mas, depois, aquilo não me abalava mais... Aquilo já não tinha mais sentido para mim. Ficamos e ajudamos a montar o credenciamento dos cursos. A Universidade é reconhecida por um determinado período e depois tem que ser credenciada em, no máximo, cinco anos. Às vezes, se ela está em crise, fica credenciada só por um ano ou dois. Então, ficamos até o momento que houve a transição. E acredito que nós passamos a Universidade do Estado, enquanto professores, sem prejuízo. E eu acho que muitas pessoas que vieram pra trabalhar na nova Universidade a única coisa que sabia era aula de graduação. Ele nunca tinha ido à sala de aula. É diferente! Fazer uma universidade e você estagiar... Eu estagiei no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. É uma escola-laboratório muito boa. Eu me dou ao luxo de dizer: “- Eu tive um estágio de qualidade”. Hoje não se tem. A Universidade Federal de Goiás tinha (na época, porque não sei como está hoje o Colégio de Aplicação) um estágio perfeito.

Eu vejo que nós demos nossa contribuição e não vou te falar que não saímos machucados. Machucados pelos dois lados. Pelos dois lados. Tanto pelo lado do governo que tentava ludibriar e subestimar a nossa inteligência em relação à lei, e nós conhecíamos a lei mais que a Casa Civil. Aí nós chegamos e falamos. Mas o pessoal de Porto Nacional não se movimentou. O de Palmas não se movimentou. Quando nós íamos para a rua, fomos à Assembléia, buscamos os deputados, mas não fizeram nada! Depois quando teve um governo itinerante aqui, marcaram para nós irmos lá dar aula e eu disse: “- Não, eu não vou mais a estes movimentos”. Mas começamos a mostrar as leis que nos asseguravam. Trabalhamos lá de 1985 até 1991, quando fomos enquadrados. Quando eles viram que não podiam tirar banana e misturar com abóbora, isto é, colocar dentro de uma caixa de abóbora. Cada qual dentro do seu caixotinho. Nós temos um quadro que é só da Universidade, que restou da Universidade Estadual do Tocantins.

E agora, o que eles fizeram? Fecharam os cursos presenciais e montaram um convênio com uma empresa⁷³ de educação a distância do Paraná. Ótimo pra Universidade! Ótimo também pra essa empresa do Paraná! Porque as salas são do Estado, funcionários, do Estado e as únicas coisas que eram da empresa eram as parabólicas. E eu nem sei se eram mesmo deles.

Nós até começamos a questionar: como é que existe uma universidade pública a serviço de uma empresa privada de regime não presencial? Porque tem que haver o presencial também. A universidade tem que ter o regime presencial. E aí nós estamos nesse impasse.

F: A Senhora disse que ficou magoada tanto com o Governo Estadual quanto com o pessoal da UFT?

⁷³ Eadcom, Empresa que dava suporte a estrutura educacional a distância que a Unitins implantou na década de 1990.

W: Fernando, a vaidade é engraçada. Dizem: “- Eu sou professor da UFT”. Eu já estive no poder e o poder é solitário. Siglas não importam, o que importa é o que a gente faz de bem. E é o que a gente deixa. Isso que é importante. Esse negócio de título vale, mas não é tudo. E eu me desapontei muito mesmo. A começar com o reitor da UFT que foi a pessoa mais beneficiada com tudo isso. Eu não estou falando mal dele, não. Eu falo isto a você e falo para ele também. Como é que o Alan⁷⁴ consegue? Eu não sei dar esses pulos de canguru que ele dá. Eu tenho que ir pra Austrália aprender. Porque no governo do João Cruz⁷⁵, ele foi beneficiado em Gurupi. No governo do Avelino⁷⁶, ele foi beneficiado como homem de confiança dos reitores Maya⁷⁷ e Ruy⁷⁸. De repente vem o Governo Siqueira Campos e ele vira pró-reitor da UNITINS! De repente chega a empresa do Paraná e ele ajuda a montar, estruturar, ela também. Ele participou enquanto pró-reitor acadêmico da UNITINS. Então, eu digo que ele sabe viver realmente. Fico admirada com o discurso progressista que ele tem e que não tem nada a ver com as ações dele. Nada!

F: É, um discurso que convence e consegue as coisas, não é? Houve uma situação com a fazenda⁷⁹ e o Cimba⁸⁰. Estou chegando agora, mas há um desagrado muito grande com aquela obra do *campus* Cimba ter sido construída naquele Bairro e não lá na fazenda. Por que não fizeram tudo num lugar só? Mas parece que ele conseguiu convencer as pessoas que tinham que fazer dois *campus* em Araguaína.

W: Pois é! Isso é para ele dizer: “- Fui eu que fiz”. Gente, não adianta! Mas o que eu (Wadia) fiz ninguém vai tirar, o que fiz vai continuar... Por que você veio atrás de mim? Porque eu fiz! Por que estou te dando este depoimento? Porque eu conheço! Só eu conheço? Não! Em Goiás, as faculdades isoladas foram reconhecidas após as nossas aqui. Mas o governo de Goiás transformou todas em uma universidade, a UEG⁸¹. O único estado no Brasil onde não existe uma universidade pública estadual é o Tocantins. A UNITINS hoje está trabalhando porque está a serviço do privado. É a universidade pública a serviço do privado, porque está na mão de uma empresa e cobra mensalidades. E eu estou te falando isso, mas eu fiz isso por escrito. Tudo que eu te disse, que estou falando agora, eu mandei por escrito para a Casa Civil. Sabe, Fernando? Não tenho saudades daquela época. E se você me perguntar: “- Você está solitária?”, eu digo que de jeito nenhum! Eu fiz história, entendeu? E a história não adianta que ninguém tira. Por mais que queiram tirar, não vão tirar! Ninguém. Fizemos um grande bem à Universidade. Agora, eu vou criticar o que eu vejo hoje da Federal: o trabalho de extensão deixou de existir. Eu não vejo trabalho de extensão. Quando eu assumi a Escola de Medicina Veterinária ela estava sendo denunciada no Conselho Federal de Medicina Veterinária e tinha que responder uma diligência. Eu cheguei faltando três dias para a Escola responder por isso. E o Conselho Federal veio e eu pedi tempo pra me preparar.

⁷⁴ Alan Kardec Martins Barbiero, exprofessor da Unitins e atual reitor da UFT.

⁷⁵ João Lisboa da Cruz, ex-prefeito de Gurupi.

⁷⁶ Moisés Avelino, ex-governador do Tocantins.

⁷⁷ Antonio Luiz Maya

⁷⁸ Ruy Rodrigues da Silva.

⁷⁹ Área onde estão alocados os cursos de medicina veterinária e zootecnia da UFT em Araguaína.

⁸⁰ Bairro onde foi construído um campus da UFT que acolheu os cursos de Licenciatura da cidade de Araguaína.

⁸¹ Universidade Estadual de Goiás, criada na década de 1990.

Eles chegaram e disseram: apesar disso, vocês têm é que ficar feliz, porque tem universidade aí que conhece boi pela televisão. Lá na fazenda são 1.210 hectares de terra. Curso de Medicina Veterinária foi reconhecido com minha ajuda também. Sabe como? Não foi com a ajuda da reitoria, foi com o Secretário da Saúde. Fiz um convênio com a Secretaria da Saúde e eles passaram sala de cirurgia que era pequena foi pra grande. Aparelho de Raio-X, bancadas que os alunos do centro acadêmico nos ajudaram a montar nos laboratórios. O que tinha bem-feito lá, que eu não vou diminuir, era a sala de anatomia. O resto era o resto! Eu trouxe um professor que foi diretor da Medicina Veterinária de Goiânia por dez anos. Eu trouxe ele para a coordenação. E tinha que ser ele. E conheci o pessoal do Ministério da Agricultura.

Eu disse a ele: “- Professor, nós já estamos pegando cachorros demais da conta e o povo já está brigando...”, porque a gente tinha que fazer cirurgias e Araguaína tinha muito cachorro nas ruas. E quando faltava cachorro para fazer cirurgias eu ia ao motorista, mas e ele dizia: “- Hoje não vai dar para pegar mais cachorro na rua, professora”. Eu respondia: “- O jeito é falar com os alunos”(risos). Eu chegava num dos alunos, um que era gaúcho, pedia e ele dizia: “- Se o motorista for, eu vou pegar aqueles cachorros dos retirantes na rodoviária”. E de vez em quando eu era intimada: “- Estão denunciando aqui que o curso de Veterinária está matando cachorros. Estão pegando cachorros sem autorização dos donos”. E eu dizia: “- Eu não sei de nada!”

E, Nossa Senhora! O Curso de Veterinária foi um grande problema para eu reconhecer. Um aluno, chegou e disse: “- Professora, vão ser construídos dois centros de zoonose para o Tocantins. Um vai ficar na capital. Outro é para uma cidade que tem mais de 36 mil habitantes. Gurupi já esteve se inscrevendo. Se vocês entrarem no processo direto com o prefeito, eu consigo segurar para vocês”. O prefeito na época era o Paulo Sidney, do PMDB. E eu era da Universidade, que tem compromisso com a sociedade. Ela tem que devolver a sociedade o que ela recebe de graça. O doutor Paulo Sidney, uma pessoa muito decidida, disse: “- Wadia, então nós vamos fazer o projeto”. Aí eu liguei para o secretário de saúde e ele disse: “- Montem o projeto que eu levo o centro de zoonoses para sua cidade”.

O aterro sanitário foi feito porque nós fomos fazer um trabalho ali no Bairro do Patrocínio, onde tinha o lixão. E estava um lixão a céu aberto e os moradores reclamando da quantidade de moscas que iam para suas casas. Quando chegamos lá, tinha ossos desses açougues clandestinos e ossos de supermercados, tudo lá. E de vez em quando jogavam areia. E o lençol freático ali é bem superficial. Você conhece a área ali do Ribeirão Jacuba? Era ali. E como todos os anos nós fazíamos um congresso convidando gente de fora, naquele ano veio uma das maiores figuras em lixo no Brasil. Esqueci o nome dela agora. Ela deu uma palestra e teve mini-cursos. O prefeito deixou a gente escolher o local e a palestrante, que era professora que é de Viçosa (MG), escolheu o local, o prefeito comprou a área. Ele desapropriou, mas pagou, comprou. E isso foi trabalho de extensão nosso.

Estou te falando dos grandes trabalhos de extensão. Outro trabalho de extensão que tivemos foi a preparação de professores de Geografia, para os assuntos emergentes da Geografia. Nós trabalhávamos com professores e o Curso de Matemática preparava alunos que não podiam pagar cursinho. Os alunos do Curso de Matemática davam aulas preparatórias para o vestibular.

O curso de Medicina Veterinária dava cursos de avicultura, de suinocultura, de pastagem. Nós fazíamos isso. Nós trabalhamos a parte ambiental: o primeiro encontro ambiental que foi dado sobre o recolhimento do lixo nas praias dos rios daqui junto, com a Naturatins e o

IBAMA⁸² fomos nós que fizemos. Hoje eu não vejo nada disso. Cadê? É uma crítica que estou fazendo. Você está achando que estou sendo injusta?

F: Não, acho que não. Eu vejo isso dentro do meu departamento mesmo. Somos poucos os que promovemos atividades de extensão.

W: Olha, extensão acontece, pesquisa se fabrica. Bom, nem todas! Tem pesquisas sérias e tem pesquisas fabricadas. Nós já fizemos um cursinho popular. Pois é, nós fizemos isso! Fizemos na época da Maely. Mas isso depende também da coordenação, e do grupo de professores que a universidade tem. Você tem mais perguntas?

F: Não por enquanto. Acho que está ótimo. Eu queria agradecer a senhora por participar da pesquisa e ceder esta entrevista.

W: Essa última parte eu falei para ninguém pensar assim: “Ah, ela é boba...”. Eu sei quem é Alan. Eu conheço a *turma* com quem ele circula. E eu acredito que essa Universidade (a UNITINS) está no estado que está porque tem uma pessoa que vive de *glamour*. E na Educação, se você não colocar a mão na massa, se você não se despir de toda e qualquer vaidade e não for à luta, você não consegue fazer.

Você é jovem e acredito que você vai continuar... Meu Deus do Céu! Eu estou assistindo o que eu nunca imaginei ver...

Olha que o maior desafio que eu tinha quando eu dava aula no Colégio de Aplicação da UFG que era colégio de filho de desembargador, de juízes, de reitores, da “fina flor da burguesia de Goiânia”... E eu uma provinciana, do interior. Eu tinha que dar aula para esse povo. Quando eu falava nos Estados Unidos um já tinha ido, quando eu falava na Europa já tinham ido. E eu só conhecia através de livros. Eu não esqueço o dia de minha prova oral e uma aluna chegou assim: “- Professora, eu estive na Alemanha e fomos fazer uma viagem no Rio Danúbio...” e lá no fundo a banca que estava me avaliando, “- Quando chegamos num determinado ponto o barco não prosseguiu”. E aquilo me deixou assim... Eu ainda vi que tinha um grupinho de “patricinhas”, naquela época não eram chamadas assim, eram as “filhinhas de papai”. Elas riram. E eu disse: “- Pois é, você, antes de ter viajado numa viagem de turismo, como você está falando, um turismo cultural, você deveria ter estudado sobre cada país que você passou, ou deveria ter tido um guia para falar porque um barco não conseguiu passar para o outro lado de Berlim”. E também não dei a resposta. E calaram. Eu sabia que eles sabiam da resposta: como é que ia passar pro outro lado se o muro impedia? Eu preferi dizer que ela tinha perdido muito: “- Você deveria ter estudado!”. E na saída eu disse à banca: “- Se quiser me dar zero, me dê, mas esnobação e querer aparecer nas minhas custas, não!”. Ela disse: “- Sua nota vai ser elevada porque você soube dar a resposta para essas ‘filhinhas de papai’ que acham que são donas do mundo”. Então, eu tive a oportunidade de trabalhar com a elite, com a “fina flor da burguesia de Goiânia”, que foi a elite. Eu tive a oportunidade de trabalhar com a elite de Araguaína. Eu tive a oportunidade de trabalhar com a classe trabalhadora de Araguaína no SENAI⁸³. Foi uma grande aprendizagem. Talvez tenha sido o maior aprendizado da minha vida. Porque eu vi o lado profissional e vi o lado da formação especial e da formação profissional. Foi um grande aprendizado. E trabalhei na escola pública. Então, tenho uma caminhada na

⁸² Órgãos estadual e federal, respectivamente, que zelam pelo meio ambiente.

⁸³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Educação que é para mim o maior e mais belo cenário da minha vida. Agora, se eu pretendo continuar? Que nada! Já dei minha contribuição. Hoje o lado A eu virei, eu já quero começar o lado B.

F: Professora, muitíssimo obrigado pela conversa!

W: Não sei se contribuí, sabe?

F: Eu digo que muito...

3.6. Entrevista com a professora Maria do Rosário Cassimiro

Realizada em Goiânia (GO) em 20 julho de 2009.



Maria Cassimiro no escritório de seu apartamento em Goiânia. Fonte: arquivo nosso.

Especialmente após a conversa que tive com a professora Wadia surgiu o interesse de conversar com a professora Cassimiro. Descobri que ela colaborava com um jornal em Goiânia do qual um outro tio meu, Valterli Guedes, já havia sido colunista. Foi ele quem obteve o telefone dela para que eu pudesse ligar e marcar uma conversa em seu apartamento. Após uma xícara de café em seu escritório, liguei o gravador e, de pronto, ela tomou a iniciativa e contou-me da criação da Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS).

M – Bom, na verdade a Universidade do Tocantins, a UNITINS, foi criada para ser federalizada. Ela nasceu com essa intenção de se tornar uma universidade federal. Só foi criada estadual porque o governo federal se negou a criar uma universidade federal no Estado do Tocantins. Era o único estado do Brasil que não tinha uma federal por conta dos governos e dos ministros de educação daquela época: o presidente da República era o José Sarney⁸⁴ que era inimigo pessoal e político do Siqueira Campos⁸⁵, o primeiro governador e fundador do Estado. Por três vezes o Siqueira Campos teve aprovada a criação do Estado do Tocantins no congresso nacional, e três vezes o presidente Sarney vetou o projeto, então isso criou uma briga, um ódio muito grande entre os dois, e aconteceu uma situação até pitoresca: o Siqueira Campos fez uma greve de fome, ficou alguns dias sem comer, sem beber, não sei quantos e, finalmente, ele conseguiu aprovar a criação do Estado do Tocantins na constituição de 1988. Esse é o único estado do Brasil criado por uma constituição federal. Todos os outros foram criados por lei, enquanto o estado do Tocantins foi criado na constituição, só assim ele conseguiu criar o estado do Tocantins, foi uma luta muito grande que teve o Siqueira Campos.

A primeira coisa que ele quis foi criar uma universidade, mas o governo federal criou inúmeras barreiras para a criação da universidade federal e ele, que tem o estopim curto, criou, então, uma universidade estadual num estado pobre, que estava começando, não tinha nada. Criou-se a UNITINS⁸⁶ alguns meses depois de criado e instalado o estado. Tudo teve início em Miracema. Tanto o próprio governo quanto a universidade foram instalados provisoriamente lá. O prédio que comportava a Assembléia Legislativa do Estado foi todo doado, e ali nós instalamos a universidade que funcionou lá pouco mais que dois anos, eu acho. Depois que eu voltei pra Goiânia ainda continuou funcionando lá algum tempo.

F – A senhora chegou lá quando?

M – Eu cheguei lá em novembro de oitenta e... O Estado foi criado em 1988?

F – Na Constituição de 1988, mas só começou a funcionar em 1989.

M – Então, cheguei lá em fevereiro de 1989. Eu tenho tudo isso num livro que não sei se você já viu, chama “Uma Universidade para o Tocantins”. Eu vou dar esse livro pra você. Tem muitos dele lá no Tocantins. Quando esse livro foi lançado, mais de cem exemplares foram para o Tocantins. Então, lá em Palmas deve ter na biblioteca. Eu acho que nos *campi* interiorizados, no seu caso em Araguaína, também deve ter na biblioteca. Lá em Araguaína está a professora Wadia⁸⁷ que foi secretária de educação na época, ela com toda certeza tem esse livro, mas eu vou dar um para você. Nele eu conto toda a epopeia da criação da UNITINS. Eu faço ali uma primeira parte histórica e depois falo da criação com tudo: os cursos, a previsão para 10 anos... Isso está tudo no livro que você vai levar. Então, acabou que mais tarde, já em outro governo, foi criada a Universidade Federal do Tocantins. O governo estadual da época preferiu manter a UNITINS mesmo com a Universidade Federal, e ficaram duas universidades públicas, né? Porque as outras que tem lá são particulares. E o patrimônio arrolado na minha época como patrimônio da UNITINS foi parcialmente transferido para a Universidade Federal. Aquele lugar onde tem o *campus* em Palmas, eu

⁸⁴ Foi Presidente do Brasil de 1985 a 1990.

⁸⁵ José Wilson Siqueira Campos.

⁸⁶ Universidade do Tocantins.

⁸⁷ Entrevistada - Wadia Carvalho de Oliveira

andei naquele mato ali. Nós tínhamos um fiatzinho que era da secretaria da fazenda, mas servia à Universidade e nós andamos tudo aquilo ali escolhendo o local. E escolhemos um local muito bonito na beira onde seria o lago da futura capital Palmas – que hoje já existe mas naquele tempo era só o projeto. Então, escolhemos um lugar muito bonito para colocar o *campus* da Universidade, e acabou que esse lugar mais bonito ficou pertencendo à Universidade Federal. Eu não sei onde a UNITINS está construindo, se é que está, a sua sede definitiva.

F – Ela está funcionando com muitos cursos a distância hoje.

M – Este é até um grave problema, porque a UNITINS não está sendo bem vista em função disso, ela está terceirizando muito e até no Ministério da Educação já existem algumas ações contra a UNITINS. Aqui em Goiás, o Conselho Estadual da Educação tem visto com muito maus olhos essa terceirização que a UNITINS está fazendo. Houve uma mudança muito grande no plano diretor da UNITINS para que se transformasse nisso que ela é hoje, não era pra ser assim...

F – Mas como foi mesmo que a senhora chegou ao Tocantins para ajudar na criação da UNITINS?

M – Eu cheguei lá da seguinte maneira: existe lá um jornalista que já deve estar aposentado, chamado Luís de Carvalho⁸⁸. Ele hoje é membro da Academia Tocantinense de Letras, ele é escritor. Ele era assessor do Siqueira Campos em Brasília, na época que o Siqueira Campos era deputado pelo estado de Goiás. Esse Luís Carvalho me procurou um dia, aqui neste apartamento (eu já morava aqui), e disse que tinha uma incumbência do deputado Siqueira Campos para conversar comigo. Então, marcamos a hora, ele veio aqui, sentamos nesta mesa, conversamos e ele disse que era isso: o Siqueira Campos queria me convidar para fundar uma universidade no Tocantins. Ele contou a história toda da negativa do Ministério da Educação em criar uma universidade federal por lá, e ele não queria esperar mais, achava que já tinha perdido muito tempo, ele achava fundamental criar uma universidade junto da criação do estado. Foi até um pensamento muito nobre da parte dele. Aí, daqui mesmo ele ligou para o deputado em Brasília e marcamos uma ida à capital federal. O Estado do Tocantins tinha um escritório em Brasília e fiquei o dia todo conversando com o Siqueira Campos sobre a Universidade. Ele me deu carta branca para elaborar o projeto da Universidade e chegou a me dizer que aquilo que eu não pude fazer na UFG⁸⁹ quando fui reitora – e ele me conhecia desde aquela época – por a UFG ser uma Universidade que tinha uma certa tradição, uma amarração, um compromisso com interesses outros, que eu poderia ficar livre para fazer com a UNITINS. Eu poderia fazer da UNITINS a universidade dos meus sonhos, a universidade que eu imaginava. Ele disse que acreditava muito no meu projeto de universidade porque ele já conhecia os campi avançados da Universidade Federal de Goiás e ele queria alguma coisa nesse sentido.

F – Que detalhes desse modelo de universidade a senhora pode dizer que queria implantar? O que não foi feito na UFG e que a senhora queria fazer aí?

⁸⁸ Luís Espíndola de Carvalho.

⁸⁹ Universidade Federal de Goiás.

M – Em primeiro lugar modificamos a própria estrutura da Universidade: nós eliminamos os departamentos e criamos outras entidades que congregavam aquele tipo de atividade. Modificamos também o vestibular, porque o vestibular atual que em pouco tempo vai completar 100 anos de existência com poucas modificações que foram introduzidas, mas esse vestibular tradicional usado no Brasil até hoje foi criado em 1911. É um vestibular que massacra o aluno porque nas Universidades muito concorridas ele é muito rigoroso e, ao contrário, nas Universidades que querem ganhar dinheiro ele é fácil demais, qualquer estudante passa. Houve até aqui em Goiânia um episódio que você deve ter acompanhado pelos jornais de um menino do ensino fundamental que prestou vestibular e passou. Ou seja, baixou-se muito o nível para que entre o maior número possível de candidatos à faculdade. Eu soube até que tem uma faculdade aqui em Goiânia que faz a propaganda dizendo que se o aluno não passar eles devolvem o que ele pagou, quer dizer, é certeza que passa. Então, o vestibular atual, tradicional, tem esses dois extremos: ou ele é difícil demais, ou ele é fácil demais. Mas ele nunca está centrado naquilo em que ele deveria estar que é o ensino básico, a educação básica, fundamental e médio. As Universidades, como a Federal de Goiás e a Católica que são muito concorridas, têm um vestibular excessivamente rigoroso, cheio de dificuldades (porque o objetivo desses vestibulares é eliminar ao máximo na primeira fase, já que aparecem dezenas de milhares de candidatos para alguns poucos milhares de vagas.). Então, na primeira fase, já tem que eliminar metade ou mais da metade. Isso acontece no vestibular atual.

O nosso vestibular era para ser uma experiência de quatro anos, para ser aperfeiçoado ano a ano. Foi assim que foi planejado para a UNITINS. Ele era baseado no currículo escolar dos estudantes, e quando o aluno entrava na Universidade tinha um primeiro ciclo de reposição, de nivelamento, porque como o aluno era selecionado pelo seu histórico escolar, tanto ele podia vir de uma escola boa, como de uma escola ruim. Então, era preciso um instrumento, dentro da própria Universidade, depois que ele já estava dentro da Universidade, para ele se igualar com os melhores alunos. Isso aparentemente atrasava o aluno, mas na realidade não atrasava porque hoje o aluno leva, às vezes, um ano, dois, se preparando no vestibular para entrar na Universidade. Essa perda de tempo seria eliminada.

F – Ele já faria dentro da Universidade...

M – Seriam eliminados os cursinhos, não haveria necessidade deles e ainda fortaleceria o Ensino Médio porque o plano era entrosado com a rede estadual para buscar a melhoria da qualidade dos ensinos fundamental e médio, que naquele tempo chamavam primeiro e segundo graus. Então, era um trabalho conjunto e entrelaçado com a Secretaria da Educação. A professora Wadia também pode te falar sobre isso. Tratava-se igualmente de melhorar o ensino que era muito ruim no Tocantins. Mesmo nos melhores colégios o ensino era muito ruim e, ao mesmo tempo, evitava esse vestibular absurdo, injusto, mas que existe hoje. Porém eu estive lá por 17 meses apenas. Pelo projeto original eu deveria ficar lá oito anos, mas a política não permitiu que eu ficasse lá: o Siqueira Campos, do PSDB, perdeu a eleição, o candidato dele ao governo não ganhou, ganhou o candidato da oposição e eles fizeram tudo pra prejudicar a Universidade e para prejudicar o meu trabalho na Universidade. Então, eu tive que deixar e vir embora. Era o governo do Moisés Avelino e tanto ele como o secretário de educação e o diretor de ensino superior da secretaria de educação me prejudicaram muito, mas muito mesmo, a ponto de já estarem prejudicando a própria Universidade. Tal era a gana dos políticos pelo cargo que eles queriam transferir para outra pessoa...

F – E que tipo de entraves foram impostos?

M – De tudo: até o repasse de dinheiro para pagar os professores eles atrasavam. Eu tive muita dificuldade nos três meses que fiquei lá durante o governo Moisés Avelino. Vim embora, fiquei lá 17 meses, tempo em que foram feitos dois vestibulares no novo modelo. Depois que eu saí, eles modificaram a lei e o vestibular voltou a ser o tradicional. E assim a UNITINS foi, a meu ver, caminhando de uma maneira inadequada porque o projeto original foi totalmente desvirtuado. Era uma fundação, passou a ser uma autarquia. Em nosso projeto inicial um dos objetivos era fazer com que a Universidade fosse quase autossuficiente em matéria financeira, que pudesse ter uma boa renda própria, já que o poder público não pode fazer tudo, e realmente não faz. As Universidades têm dificuldades financeiras. Por isso conseguimos aquele patrimônio enorme: para tirarmos renda própria e não sofrermos tanto financeiramente. Tudo que conseguimos era virgem, nós ganhamos uma área no município de São Sebastião, lá no Bico do Papagaio⁹⁰. Era uma área enorme, tudo aquilo pertencia à UNITINS. A região do Jalapão⁹¹ era toda para pertencer à UNITINS. As escrituras estão todas lá assinadas, só não sei se isso foi modificado posteriormente. Naquele livro eu descrevo todo o patrimônio da UNITINS. Eu sei que isso em parte foi repartido com a Universidade Federal. O Jalapão, por exemplo, eu acho que não pertence a nenhuma das duas agora, não é?

F – Eu acho que agora não...

M – Devem ter dado outro fim a essa propriedade que tinha fins de pesquisa e turismo, um turismo ecológico que traria renda para a manutenção da UNITINS.

F – Então, a Universidade foi criada já como Fundação?

M – Já como Fundação, para ter essa possibilidade de obter recursos próprios. Mas o governo Moisés Avelino transformou-a numa autarquia vinculada à Secretaria da Educação. Então, ela perdeu muito da sua autonomia. E também nós criamos os campi que eram cinco na minha época: Araguaína, Guaraí, Palmas (que seria a sede), Gurupi e Arraias⁹².

F – E Miracema?

M – Miracema futuramente acomodaria, segundo nosso projeto, os cursos de pós-graduação, tanto os *latu-sensu* como os *stricto-sensu*. Nós já tínhamos condições de fazer isso. Eu já tinha contato com a CAPES com o CNPq⁹³. Nós tínhamos excelentes oportunidades de fazer isso, mas também não foi feito e Miracema virou um *campus* comum e muitos outros foram feitos. O que eu acho muito estranho, é que quando entrou o governo Moisés Avelino com o seu secretário de educação, criticaram muito a expansão que dei à UNITINS criando cinco campi no interior. E, no entanto, eles assumiram e imediatamente duplicaram ou triplicaram o número de unidades no interior. Então, parece que o objetivo era

⁹⁰ Localizada no extremo norte do Estado do Tocantins.

⁹¹ Parque Estadual do Jalapão, localizado na região oeste do estado.

⁹² Do Norte Para o Sul.

⁹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, respectivamente.

mesmo criar problema para a professora Cassimiro sair de lá e eu tive que sair. Eles passaram a hostilizar violentamente a UNITINS, fizeram até o que a gente poderia chamar de terrorismo. Foi uma agressão muito grande!

A UNITINS ganhou em Miracema um conjunto de residências em madeira que era onde moravam os deputados e os desembargadores, quando tudo funcionava, ainda, em Miracema. Eles mudaram para Palmas e esse patrimônio foi doado à UNITINS. Eu morava lá, nesse lugar, com professores, funcionários, ainda tinha um ou outro desembargador que ficou em Miracema. Foi então que o secretário de educação mandou lá um assessor com uma arquiteta para requisitar a demolição dessas casas e transferi-las (porque elas eram removíveis) para reconstruí-las em Palmas para alojamento de funcionários do governo do estado, pois eles, diziam, não tinham onde morar. Eu falei: “- Mas vocês não podem fazer isso porque nós temos a escritura”, eles responderam: “- A senhora tem a escritura do terreno, mas não tem das casas, então nós podemos desmanchar as casas.” Fizeram terrorismo de toda sorte, eles procuraram me expulsar de lá e acabaram conseguindo. Eles me expulsaram de lá. O Governo Moisés Avelino, do PMDB, e o secretário de educação me expulsaram. A partir daí a UNITINS teve uma sucessão absurda de reitores, um atrás do outro. Hoje, uma universidade relativamente nova já deve ter tido mais de dez reitores. Eu acho que a gana política em cima do cargo de reitor da UNITINS foi muito grande na época do Moisés Avelino.

F – Então, os projetos de longo prazo...

M – Todos foram cancelados. Sabíamos até a origem do dinheiro para montar os cursos até dez anos depois da criação da Universidade, uma projeção de dez anos para o desenvolvimento. Nada foi feito daquele jeito.

F – Professora, Araguaína se tornou hoje um centro de formação de professores da UFT. Lá a gente tem dois *campi* e um deles é até chamado Unidade de Licenciaturas porque há cinco cursos de licenciatura e vamos abrir mais três. A UNITINS também tinha esse projeto preocupado com formação de professores?

M – Era fundamental o projeto de formação de professores dentro daquelas perspectivas de trabalhar junto com a Secretaria da Educação. Formação de professores era uma prioridade. Como eu disse a você, o ensino de primeiro e segundo graus no Tocantins era ruim demais. No Brasil inteiro é ruim, aqui em Goiânia também é, mas lá era muito mais. Entretanto, essa preocupação com a formação de professores rendeu críticas a mim. Diziam que eu só queria fazer pedagogia, eu só queria fazer licenciaturas e eles queriam fazer era, por exemplo, computação. Uma coisa que eu não coloquei no projeto original foi curso de Direito, porque no Brasil temos advogados sobrando, o próprio mercado do Tocantins encontrava-se saturado. Nós fizemos uma pesquisa: tinha advogado com sobra para atender ao mercado de trabalho. Então, não justificava gastar dinheiro com o curso de Direito, mas foi a primeira coisa que o novo governo fez depois que eu saí: criaram o curso de Direito em Paraíso que é ali pertinho de Palmas. Paraíso é a cidade do Moisés Avelino, a terra dele...

Outra coisa que fizeram que eu não tinha planejado foi o curso de Ciência da Computação. O secretário de educação da época me falou, cara a cara, que ia colocar Ciência da Computação no curso básico, no segundo grau. Eu achei que para o Tocantins da época era uma ilusão, tanto que não levaram a proposta à frente. Então, nós tínhamos realmente

não só divergências de natureza intelectual, mas predominava o propósito de liberar o cargo da reitoria para eles nomearem alguém que eles escolheram para o cargo. Não fizeram eleição para escolher os novos reitores. Hoje acho que fazem porque os estudantes já criaram uma mentalidade de exigir a democratização da universidade. Eu não fui eleita porque não tinha universidade, mas o projeto era de democratização da Universidade.

F – A senhora falou de dificuldades enfrentadas na construção da UNITINS. Mas que pessoas, por outro lado, contribuíram, apoiavam?

M – Bom, eu tiro o chapéu para o Siqueira Campos porque ele realmente me deu carta branca e não fez um pedido de um professor ou de um funcionário. Tanto que no curto tempo que eu estive lá eu fiz um concurso para professores, o primeiro, e um concurso para funcionários. Quero dizer que ninguém entrou com pedido político. Como era uma universidade estadual, isso seria razoável que acontecesse, não é? Mas não houve. Fora isto aí eu não tive ajuda alguma. Foi uma luta mesmo muito grande do grupo que levei daqui da UFG pra lá, esse grupo que me dava sustentação, e os próprios professores que estavam espalhados naquelas cinco cidades.

Nessa época estavam construindo Palmas, o que existia quando eu cheguei lá era o “Palacinho”⁹⁴ que tem lá até hoje, de madeira, e a casa do governador, que acho que foi demolida e funcionava no fundo do palácio, mais à esquerda, tudo em madeira, tudo provisório. Quando fui para lá, os deputados já tinham ido para Palmas e as secretarias já funcionavam mesmo que precariamente. O governador estava lá e eu despachava diretamente com ele. A Secretaria de Educação já estava lá. Nós nos alimentávamos na casa do governador, todo o primeiro escalão do governo comia na casa do governador porque não havia outro lugar. Para os operários tinha um restaurante. Mas todos os secretários de estado, o primeiro escalão todinho, alimentavam-se na casa do governador. Então, foi construída uma quadra, que eles chamavam quadra dos deputados e eu tinha uma casa nessa quadra, em Palmas, e antes tinha uma casa lá em Miracema. Ambas eram casas muito rústicas. Depois foi tudo demolido. De Miracema, toda semana eu tinha que ir despachar com o governador, então eu dormia lá numa casinha rústica, tinha uma infraestrutura muito precária, mas dava, porque não tinha onde mais se hospedar. Tinha que ficar ali. Passava o dia no Palacinho, almoçava na casa do governador e quando era no fim da tarde entrava num aviãozinho teco-teco e ia de volta a Miracema. Essa era a rotina.

⁹⁴ Antiga sede do Governo do Tocantins, hoje transformado em um museu.



A professora Maria Cassimiro (sentada à esquerda) aguarda a assinatura de documentos ligados à UNITINS pelo então governador do Tocantins, José Wilson Siqueira Campos.

Fonte: arquivo pessoal da professora Maria Cassimiro.

F – A senhora já falou que foi cedido em Miracema um espaço que era da Assembléia Legislativa para ser a sede da Universidade. E nas outras cidades?

M – Foi tudo construído. Em Tocantinópolis havia uma instalação que foi feita ainda no governo de Goiás, na época que Mauro Borges era governador. Aquilo foi construído em várias cidades goianas: Catalão, Morrinhos, Inhumas e Tocantinópolis (esta hoje no Tocantins). Eram Centros de Formação de Professores (tinha esse nome) e o de Tocantinópolis nunca foi inaugurado e então essa propriedade passou a pertencer a UNITINS. Ela ficou instalada nesse local. Acho que está lá e até hoje, deve ter sido ampliada e modernizada. Então, em todos os lugares nós começamos a funcionar em instalações já adequadas. Em Miracema nós tínhamos duas salas de aula para reuniões, para palestras e reunião de professores.

F – Deve ter havido uma grande dificuldade para contratar professores para a Universidade, não é?

M – Sim. Fizemos concurso para o Brasil todo, muita gente de fora veio para o Tocantins. Muitos, creio, já foram embora, mas ainda deve ter lá um ou outro da turma antiga. Alguns foram para a UFT, alguns vieram para Goiânia e estão na Universidade Federal, fizeram mestrado aqui e aqui ficaram, não são poucos. Eu quero mostrar a você um álbum, feito por uma professora do nosso tempo lá na UNITINS. Ela fez e me deu de presente... No livro que darei você vai achar também, ano por ano, a previsão de instalação de cursos e de construção de prédios em Palmas. Quando saí de lá eu deixei no orçamento do estado já aprovado o recurso necessário para os primeiros blocos da UNITINS em Palmas. Não foi feito. O lugar hoje, eu acho, pertence à UFT.

F – Aquela área à margem do lago? Essa é da UFT.

M – Ficou todo para a UFT. Espero que a UFT faça um bom trabalho lá, porque ela é filha da UNITINS, ela herdou o patrimônio e alguns professores... Mas aquele ministro da Educação, Jorge Bornhausen, prometeu muito à federalização da UNITINS. Já nos últimos meses do governo Siqueira Campos nós pegamos um avião em Palmas às pressas para ir a Brasília porque estava para se concretizar a federalização da UNITINS, mas aquele ministro que, a meu ver, não agiu bem com o Siqueira Campos não realizou nada. E demorou-se pouco mais de dez anos para criarem a Universidade Federal. Durante muito tempo o Tocantins foi o único Estado que não tinha uma universidade federal. Isso era criticado por gente do próprio Ministério da Educação.

No governo do Moisés Avelino, além de criticarem o vestibular e a proposta do ciclo básico, reclamaram muito da duração do primeiro mandato de reitor, de oito anos. Era assim porque não se consolida uma universidade em menos de oito anos (eu pretendia ficar lá pelo menos oito anos). Mas eles acharam um absurdo. Diziam que oito anos era só para senador. Agora me diga, por quê? Senador é que não devia ficar oito anos, devia ter só quatro anos de mandato. Hoje a lei permite os oito anos. Criticaram-me pela criação de centros no interior, depois eles criaram muitos e muitos outros.

F – A senhora disse que levou um grupo de pessoas daqui para ajudá-la. Lembra do nome deles?

M – Levei daqui o professor Renato Curado de Vellasco, a professora Margarida Maria de Jesus Monteiro, que também era de Goiás, o professor José Duarte, o jornalista Ivo de Melo, a professora Natividade Rosa Guimarães, o administrador Fábio dos Santos e outros.

(Apontando em uma fotografia, mostrada abaixo)

Aqui era o local aonde foi plantada uma árvore pelo Fernando Collor que era o presidente da República nessa época e nessa placa está escrito que seria construído ali, naquela área na beirada do lago em Palmas, os prédios da UNITINS.



F – Professora, a senhora está acompanhando a situação da UNITINS atualmente?

M – Não muito. Só fico sabendo das notícias que não são das melhores...

F – A UNITINS estava impossibilitada de fazer outro vestibular principalmente por conta de estarem cobrando mensalidades, sendo pública, e ordenando que os alunos já matriculados na UNITINS fossem alocados em outras instituições.

M – Então, eles terceirizavam uma instituição que credenciava outra que terceirizava outra, que terceirizava para outra e o diploma saía não sei por onde: coisas absurdas que nós ficamos sabendo aqui. Eu lamento muito porque eu fundei essa Universidade e lamento que tenha se desvirtuado tanto, espero que ela volte para um leito normal, de uma universidade decente.

A casa que eu, o pessoal da Universidade e outros morávamos em Miracema eram bonitinhas. Mas eram de uma madeira que esquentava muito e nelas entrava bichos, sabe... Ao fundo da casa que eu morava tudo era mato, então os bichos vinham. A prefeitura fazia um aceiro⁹⁵ em volta para evitar o fluxo desses bichos, principalmente cobras. O prefeito era gentil e mandava passar um trator e limpava, porque dizem que cobra não anda em terreno limpo, mas não resolvia muito. Eu tinha um gato Balinês, bravo, um dia eu cheguei nessa casa que era bem pequenina, e vi um calango, sabe o que é calango, né? Mas desse tamanho o bicho⁹⁶. Quando pisei dentro do quarto eu pulei para trás (de susto sabe?), e eu vi o gato deitado ao lado dele. O lagarto estava imóvel. Fui chegando devagarzinho. Ele estava de barriga para cima e com umas manchas vermelhas: o gato tinha matado o calango, você acredita? Matou e ficou vigiando. Eu falei impressionada: “ninguém vai acreditar se eu contar”. Peguei esse calango com uma pá dessas de pegar lixo botei na calçadinha da casa. O pessoal foi chegando e eu mostrei para eles verem que eu não estava mentindo.

Sabe aquela placa que foi colocada na presença do presidente Fernando Collor? Ela tem uma história interessante, vou contar pra você, se você tiver interesse: ela começou a ser destruída quando eu ainda estava lá, essa parte de cima desapareceu e essa outra estava totalmente solta.

F – Ação do tempo?

M – Não, vandalismo mesmo. Aí nós retiramos a placa e eu a trouxe. Ela está guardada aqui em casa.⁹⁷

F – Professora, a senhora está trabalhando então no Conselho Estadual de Educação? E foi reitora da UFG?

M – É, hoje estou na presidência do Conselho Estadual de Educação. E fui a primeira mulher reitora de uma universidade federal no Brasil. Eu que criei o *campus* de Catalão e o

⁹⁵ Em Goiás diz-se que aceiros são pequenas queimadas feitas geralmente por viajantes

⁹⁶ Sinalizando com as mãos cerca de um metro.

⁹⁷ A placa a que a professora se refere é a do lançamento da pedra fundamental do campus da Unitins em Palmas, em 1990.

de Jataí. Fui entrevistada até pelo Jornal Nacional quando tomei posse como reitora da UFG. Foi um sucesso.

Eu recebo aqui muitas pessoas que, como você, vêm me entrevistar, principalmente dos campi avançados da UFG. E ontem veio aqui uma moça de Rio Verde, ela está fazendo doutorado.

F – Professora, tenho que dizer que achei sua casa muito bonita com todos aqueles enfeites... E muitíssimo obrigado pela atenção.

M – Eu que agradeço, felicidades.

3.7. Entrevista com o professor Ivanildo Rodrigues

Realizada em Palmas (TO) em 10 de julho de 2009.



Ivanildo Rodrigues em sua sala no DERTINS de Palmas. Fonte: arquivo nosso.

Nossos entrevistados até certo momento da pesquisa pouco haviam tratado do curso de Matemática criado pela UNITINS em Arraias, pequena cidade ao sul do estado, na divisa com Goiás. Então, entrei em contato com professores para que me indicassem alguém que por lá tivesse passado e pudesse falar sobre o curso de Matemática naquela região: surgiu o nome do senhor Ivanildo, que esteve em Arraias desde a criação do curso até após a federalização daquele campus. Nossa conversa foi gravada em Palmas, onde ele trabalhava – agora longe das salas de aula – no Departamento de Trânsito do Estado.

Fernando: Primeiro, de maneira mais direta, eu queria que o senhor se autoapresentasse: o seu nome, onde nasceu...

Ivanildo: Me chamo Ivanildo da Silva Rodrigues, nasci em Pernambuco, em 1975, sou formado pela Universidade Federal da Paraíba de Campina Grande em Engenharia Mecânica. Fiz Engenharia Mecânica e também fiz até o sétimo período de Matemática, só que infelizmente não terminei o curso de Matemática. Estagiei na Honda em Manaus (AM), trabalhei também na Zona Franca na Agrale durante três anos e fui para a UnB⁹⁸ fazer mestrado em automação e controle. E quando foi em 1994 fui convidado para estruturar o curso de matemática em Arraias (TO).

F: O senhor foi convidado por quem?

I: Pela professora Magda Sueli Pereira Costa. Ela era diretora do Centro Universitário de Arraias, da UNITINS. Ela me convidou e eu vim para o Estado. Muito sacrifício para montar o curso de Matemática, principalmente porque existia um curso também em Miracema, os dois tiveram a mesma estrutura e quando foi em outubro de 1994 a professora Magda Sueli junto com a professora Neila Nunes de Sousa, que trabalhou no *campus* de Porto Nacional (TO), elas nos convidaram pra vir da UnB pra estruturar o curso de Matemática. No caso, nós demos início em novembro de 1994, mas o curso só começou a funcionar em março de 1995. Um dos grandes problemas era a parte de contratação de professores. Nosso quadro era muito escasso. No início passamos por dificuldades porque, exatamente, tive que me deslocar para outras capitais para procurar professores, não encontrava, e nós tínhamos só três professores no curso.

F: Quais eram os nomes deles?

I: Um era o Marcelo Cunha, que está lá em Brasília hoje e ensina lá. Então, as maiores dificuldades nossas eram essas e com a própria estrutura do curso, e em termos de acervo bibliográfico: se não me engano, os trinta primeiros livros foram comprados através de um leilão que o pessoal da região fez. Deram algumas cabeças de gado que foram leiloados e a partir daí conseguiram comprar alguns livros mesmo antes de iniciar o curso. Era bastante crítica a situação no início. Foi um desbravamento. Nós começamos com a cara e a coragem, mas graças a Deus nós conseguimos superar essas dificuldades.

F: Qual era o nome do outro professor que estava junto com o senhor?

I: Bernardo, só que não lembro o nome completo dele. Eram todos de Brasília.

F: Também foi convidado como o senhor para ajudar na criação do curso?

I: Isso. Eu fui lá primeiro e depois buscaram outros. Para você ver a dificuldade, nós só fomos conseguir um professor mesmo da área de Matemática em 1997 ou 1998, mesmo o curso tendo começado em 1995. Nós tivemos um colega que era da licenciatura, mas da parte de Física, então, essa questão de professores foi a parte mais crítica. Até hoje eu

⁹⁸ Universidade de Brasília.

acredito que os professores da UFT⁹⁹ iam para o interior, no caso para Arraias, e logo na primeira oportunidade que encontrava já pedia transferência para outro lugar ou para a capital.

Uma coisa que a gente batia muito de frente era com relação à estrutura curricular do curso. Ela era anual e só a partir de 1997 foi que convertemos a estrutura para semestral, era um curso muito fechado. Muita coisa da área de exatas. Por exemplo, as disciplinas de Cálculo I e Cálculo II, se você juntar as duas, tem 408 horas só dessas, duas disciplinas, num curso onde a grade tinha 2.800 horas. Então, ter 400 horas só de uma determinada disciplina era sacrificante e além do mais, era uma estrutura em que não dávamos uma base para licenciatura, ou seja, só a partir de 1998 foi que nós fomos reestruturar o curso e colocamos algumas disciplinas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento. Antes tínhamos, na área de Educação, só Didática e Psicologia do Desenvolvimento, mais nenhuma outra disciplina para dar fundamentos pedagógicos. Então, o curso foi repensado com relação a isso e, de imediato, alguns alunos nossos não concordaram com essa ideia de colocar Filosofia e Psicologia. Foram contra, mas o consenso entre os professores e o pessoal da Pedagogia – que também tinha um curso em Arraias – nos auxiliou muito e inclusive o professor Miranda¹⁰⁰, que trabalha aqui na UFT em Palmas, que é filósofo, era o diretor, na época, do curso de Pedagogia e nos auxiliou muito nessa nova estruturação no curso de matemática porque realmente nós não estávamos tendo direcionamento para a licenciatura. Era mais como se fosse curso para bacharelado, coisa que estava fugindo do objetivo do curso. Não é que as disciplinas postas eram inadequadas, mas achávamos que faltava alguma coisa para completar a formação dos licenciados. Essa mudança veio ao encontro de tudo que nós estávamos querendo. Foi uma coisa excelente inclusive para reconhecimento do curso. O curso começou em 1995, mas o curso só veio a ser reconhecido em 1999, quatro anos depois, juntamente quando a primeira turma foi formada, em 1999. E a comissão de reconhecimento, que no caso era do Conselho Estadual de Educação, nos deu apoio com relação a essas mudanças. Eles até sugeriram outras mudanças que vieram a nos auxiliar muito, por exemplo, com relação a certas disciplinas, como o Cálculo que tinha 204 aulas (daí um total de 408 horas) e nós reduzimos para 270 horas, divididas em Cálculo I, II e III. Também fizemos algumas coisas com relação ao curso da disciplina de Física. Essa grade que nós usamos no início do curso foi, se não me engano, estruturada pelo pessoal de Miracema, onde o Paulo Cleber era coordenador do curso de Matemática que tinha lá.

Aquela turma também foi a primeira a realizar o antigo Provão¹⁰¹. Foi em 1998, 1999 e 2000 o Provão. O curso obteve nota C¹⁰². Nós começamos com trinta alunos, formaram apenas

⁹⁹ Universidade Federal do Tocantins.

¹⁰⁰ José Manoel Miranda de Oliveira.

¹⁰¹ O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

¹⁰² No Provão realizado em 2000, dentre os cursos de Matemática avaliados em todo Brasil, aqueles ligados a instituições estaduais como o da Unitins os resultados foram os seguintes: 28,6% obtiveram conceitos A e B; 44,3%, o conceito C; e 24,3%, os conceitos D e E. Em relação aos percentuais de anos anteriores, observa-se que diminuiu o número de cursos com conceitos A e B, e aumentou o

sete e esses sete foram os que prestaram concurso para o *campus* de Arraias. E ficamos até surpresos com a nota porque os alunos achavam que iam ser cobaias. Não foram uns resultados extraordinários, mas superou a nossa expectativa. A surpresa ficou também por conta de outra grande dificuldade: setenta por cento dos nossos alunos não era de Arraias, era da região.

F: Porque Arraias é uma cidade bem pequena, não é?

I: Pequena. Então, nós tínhamos lá alunos de Monte Alegre (que é em Goiás), Combinato, Aurora, Taguatins, que são cidades do Tocantins. Setenta por cento dos alunos não eram da cidade de Arraias e se deslocavam de ônibus todos os dias, para você ver. Saíam do trabalho cinco horas da tarde, tinham que estar lá às seis horas. Tinha gente que se deslocava até 200 quilômetros pra ir até a Universidade, como o caso do pessoal de Conceição (TO): de Conceição até Arraias dá 105 Km, então se deslocavam 210 Km por dia. Era muito corrido.

F: O curso só funcionava à noite?

I: Sim, só à noite. Ele veio a funcionar de manhã só depois que passou a ser oferecido pela UFT. Hoje tem uma turma de manhã e tem outra à noite. A partir de 2003, 2004. Enquanto era pela UNITINS começava às 18 h e terminava às 22:30 h.

F: E que tipo de facilidades ou dificuldades vocês enfrentavam em relação à administração da UNITINS? Já foram citadas a questão de conseguir professores e dos poucos livros disponíveis, o que mais o senhor pode citar?

I: A maior dificuldade era que tudo dependia do pessoal de Palmas. Então, se a gente precisasse de uma folha de papel, tinha que recorrer à reitoria. E com relação a essa parte de acervo também só houve depois de muito tempo. Mais: nós tínhamos um computador apenas.

F: Um computador?

I: Um quando eu cheguei lá, e eram dois cursos (Matemática e Pedagogia) e um computador e bem precário. Dava pra se fazer quase nada. Nós tínhamos uma disciplina chamada Introdução à Ciência da Computação logo no primeiro ano e não tínhamos computador para ela. Essa disciplina lá era dada só no quadro, muito precária a situação. Tínhamos também a disciplina de Desenho Geométrico. Não se tinha uma prancha pra os desenhos, uma prancheta. Precário também era o sistema de deslocamento: às vezes você tinha uma reunião aqui em Palmas de manhã, você era convocado na noite anterior, você saía às pressas, era urgente e você tinha que estar aqui, atravessar o rio de balsa... A parte de divulgação do vestibular era também muito complicada: nós é que saíamos praticamente catando aluno cidade por cidade, ou seja, nós íamos, por exemplo, a Dianópolis (TO), a gente marcava uma hora com o delegado de ensino e ia, chovendo ou não, fazendo sol ou não, ia até lá, montava uma estruturazinha, numa sala para divulgar e inscrever os alunos,

quero dizer, não havia uma divulgação da própria Universidade, no Estado. Nós tínhamos essa preocupação até porque era um curso novo e se não tivesse procura...

F: Era perigoso fechar?

I: Podia fechar, né? Se eu não me engano, num ano a concorrência deu 2,33 candidatos por vaga. Para isso nós praticamente saíamos pegando gente, divulgando o curso para que eles fossem pra frente, e a concorrência deu em torno dessa aí.

Outro problema sério que nós tivemos também era com relação ao nível dos alunos, muitas vezes pessoas diziam: “- Eu vim fazer o curso de matemática porque não tem outra opção”.

F: Na região ali não tinha muitos outros cursos?

I: Não, não, só tinha em Arraias mesmo, e só tinha Pedagogia. Apenas a partir de 1999 ou 2000 foi que apareceu a UEG¹⁰³ lá em Campos Belos (GO) oferecendo os cursos de Letras e Geografia. Outra coisa foi o regime especial...

F: Lá também funcionou desse tipo de curso?

I: Funcionou. Lá funcionou um curso de Matemática e um de Pedagogia, mas nós também ficamos responsáveis por três turmas lá em Dianópolis, onde havia os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Matemática. Então, nós tivemos que deslocar os professores de Arraias para Dianópolis, naquele curso de regime especial. Para isso foram mais outras questões como transportar professores, buscar mais professores em Brasília para que conseguíssemos atender os cursos...

.

F: Quanto tempo duraram esses cursos?

I: Quatro anos. Formou uma turma, isso é, formou uma turma de Matemática lá em Dianópolis e uma turma de matemática lá em Arraias...

F: Eram esses cursos que davam aulas nas férias escolares e fins de semana, certo?

I: É, nas férias. No início eram dois finais de semana por mês, depois modificou pra ser somente nas férias, junho, julho e janeiro. Nesse curso passamos por muitas dificuldades também, com relação à estrutura mesmo, porque dependíamos muito da estrutura daqui de Palmas, em termos financeiros, por exemplo, não era independente.

F: E a estrutura física lá do *campus*, como era?

I: Tínhamos dez salas, tinha uma biblioteca, tinha sala para professores, para reunião e o pessoal administrativo era suficiente, não tínhamos problemas com essa parte administrativa. Precisávamos mesmo era de apoio financeiro para a biblioteca, área de informatização que não tinha. Depois o prédio até sofreu uma expansão: foram construídas mais quatro salas, bem estruturadas, antes de ser encampada pela UFT.

¹⁰³ Universidade Estadual de Goiás.

F: Esse local onde vocês trabalharam foi construído inicialmente para Universidade ou ele foi improvisado de uma outra estrutura, isto é, era uma outra coisa antes?

I: Lá funcionavam outros órgãos do Estado. Daí, então, quando começou a funcionar a Universidade, parece que primeiramente em Guaraí, Arraias e acho que Tocantinópolis, o governo foi e doou esse prédio para estruturar a Universidade. Depois que virou UFT já expandiram mais, há outro *campus* já na saída da cidade, uma estrutura muito melhor do que tínhamos antes.

F: E o senhor falou que o governo estadual cedeu algumas salas, mas o senhor notava uma grande intenção do governo em colaborar?

I: Olha, do início eu não posso te informar muito porque eu só fui trabalhar lá em 1995 e já tinha sido formada uma turma lá, do curso de Pedagogia. Enquanto eu estava por lá, acho que contribuiu sim. Pena que, com o Padre Ruy¹⁰⁴, houve aquela movimentação para fechar os campi.

F: Por que, a Universidade estava fechando os campi?

I: Porque a justificativa de alguns deles que faziam parte da reitoria é que uma cidade como Arraias não tem condição de ter uma Universidade, aí teve esse movimento todo. E nós estávamos pensando em fazer alguma coisa pra não deixar fechar, e nos reunimos com alguns prefeitos da região pra que a Universidade fosse municipalizada, lá em Arraias. Cheguei a fazer todos os cálculos, eu fiquei com a incumbência de ver o que precisava para o município bancar, manter a instituição contando professores, toda parte financeira e vários prefeitos, de Arraias, de Taguatinga que era o Paulo Roberto (hoje é deputado)... Nós reunimos uns três ou quatro alunos e eles fizeram um movimento na cidade, passeata. A professora Neila Nunes de Sousa fez um movimento em prol da Universidade, pra que não fechasse, ela e outros professores como o José Manoel Miranda, com esse movimento deixaram essa ideia de fechar os *campi* de Arraias, de Tocantinópolis e de Guaraí.

F: Chegaram a fechar algum *campus*?

I: O de Colinas se municipalizou para não fechar, mas Arraias e outros cantos conseguiram se manter. Queriam até terminar com os vestibulares já de imediato pra que não se criassem mais turmas...

F: Isso foi em que ano mais ou menos?

I: Isso aí eu não sei precisamente...

F: Mas aí foi mais ou menos na administração do Padre Ruy¹⁰⁵?

I: Foi. Aí o Osvaldo Della Giustina¹⁰⁶ entrou. Ele deu um novo ânimo pra universidade e aí superamos essas dificuldades todas. E uma pessoa que batalhou muito pela permanência

¹⁰⁴ Ruy Rodrigues da Silva.

¹⁰⁵ Entre 1999 e 2000.

do *campus* lá de Arraias e os cursos também foi a professora Neila Nunes de Sousa. Ela que fez o movimento em prol para que não fechasse o *campus*, os campi. Então, muito interessante foi essa transição aí. Coisa boa também que aconteceu foi quando federalizou.

F: O senhor ficou lá até quando?

I: Até junho de 2006, depois que federalizou, fiquei como diretor do curso. O reitor da UFT Alan Barbieiro pediu minha disposição ao Estado para ficar na Federal lá nesse processo de transição, então fiquei um ano como diretor. De 1995 até a federalização eu fui o coordenador do curso de Matemática. Na realidade, desde 2000 – quando por meio de um concurso me efetivei aqui no DERTINS¹⁰⁷ – o reitor pediu, já que eu estava lá dentro da UFT, que ficasse à disposição da Universidade em Arraias. Depois, desde 2006, a minha disposição à UFT não foi mais prorrogada, então eu vim para cá (Palmas). Praticamente passei seis anos cedido pelo DERTINS para a UFT.

F: Eu vim de Araguaína este fim de semana de carona com o professor Nilo Mauricio.

I: Nilo Mauricio? Sei quem é: o peruano, né? Ele e a esposa moravam numa vila lá, a Universidade tinha uma vila que a prefeitura junto com o estado construíram oito casas em Arraias, só para os professores da UNITINS, exatamente em vista da dificuldade de se trazer professores para uma cidade e ainda hoje estrutura é ruim. Assim, o Estado, em 1994, construiu oito casas pequenas, mas construiu com a doação de terrenos da prefeitura. Lá ele morou.

F: Então, o Nilo mandou um abraço para o senhor e me contou uma história engraçada: disse que o senhor era conhecido como “o carrasco de Arraias”. Eu perguntei o porquê do apelido e ele disse que era porque os alunos não queriam muito o ritmo de estudo que alguns professores como o senhor implantavam. Eu queria que o senhor falasse um pouquinho como era isso aí, os alunos tinham muita resistência nesse sentido?

I: Olha só, o caso é que eu não quero jogar culpa em escola, nem em delegacias regionais de ensino, mas as condições em que o aluno chegava, naquela época, na Universidade eram muito precárias. E se você fosse dar apoio para que aqueles alunos fossem mais além você tinha que exigir bastante deles. A gente tem que levar em consideração que eles trabalham o dia todo, tudo bem, mas eu sempre falava pra eles: “- Olha, vocês têm a madrugada pra estudar também. Eu cansei de virar noites e mais noites para fazer prova no outro dia”. Não sei se é cultura do pessoal, mas eles achavam que a gente apertava demais. Eu dizia: “- Você tem que ser o melhor entre os melhores, e não ser o melhor entre os piores”, e aí alguns deles achavam que nós não tínhamos coração. Às vezes alguns diziam coisas e entrávamos em conflito. Minha esposa até brincava e dizia que eu cuidava mais dos alunos do que dos nossos filhos, porque eu me preocupava mais com a Universidade do que com a família. Então, eu e outros professores fomos tachados em alguns momentos como sendo carrascos, mas por querermos o melhor para nossos alunos.

¹⁰⁶ Osvaldo Della Giustina.

¹⁰⁷ Departamento de Trânsito do Tocantins.

F: Lá em Araguaína chegaram a acontecer abaixo-assinados contra professores, na época da UNITINS. O aluno fazia um contra um professor dizendo que estaria também exigindo demais, e como não havia muita estabilidade o professor acabava sendo substituído.

I: Olha só, eu, como coordenador, várias vezes, vi em minha sala grupos de alunos reclamando do professor X, do professor Y, que estão pesando demais, ou estão querendo cobrar demais, além do esperado, tinha sempre isso... Só que a estabilidade era grande. Eu, como coordenador, não dava abertura para um aluno entrar na minha sala pra reclamar de professor por esses motivos. Primeiro, deveriam resolver na sala. Agora, eu me reunir com aluno pra debater porque professor A está sendo carrasco ou não, nunca. No curso de Matemática ouvia rumores, mas não dava espaço pra que aluno fizesse abaixo-assinado para botar alguém para fora. Mesmo porque nossa dificuldade era tão grande lá, nós trazíamos professores, até do Rio de Janeiro, um que era de Química, trouxemos outro professor de Goiânia, mas às vezes o professor chegava de ônibus às cinco horas da manhã, acertava tudo comigo na Universidade, dava uma volta na cidade, e quando eu procurava o professor à noite ele já tinha pegado outro ônibus e tinha ido embora...

Então, essa parte de aluno e professor carrasco é até interessante. Mas eles viram depois que federalizou, com a chegada de outros professores, como a coisa deveria mesmo ser em relação ao nível de cobrança de uma universidade. Tinha que ser daquele jeito. Embora eu reconheça que às vezes a parte administrativa, os coordenadores e a direção do *campus*, também pecavam em alguns pontos quando olhava mais o lado do aluno que do próprio corpo docente. Não é que nós não tínhamos que ver o lado de aluno, mas não poderia também ficar passando a mão em cabeça de aluno, e alguns estudantes queriam ser tratados na Universidade como que se estivessem lá no jardim de infância, aconteceu muito isso. Eles não tinham a visão que eles eram universitários, que tinham que estudar, que pesquisar, achavam que era só chegar à Universidade, entrar, depois sair, fechar o caderno e pronto. Tinha muito isso e se a gente fosse olhar só o lado deles o curso certamente não iria para frente, e a qualidade que nós estávamos buscando não apareceria. Então, esse período de 1995 até 2000 foi para mim um período de muita experiência, vivência, e pena que houve esse movimento para fechar os campi, não sei se questões políticas ou não, mas acho que isso reflete muito as questões políticas do Estado, e não sei como está hoje Colinas onde tinha o curso de Direito que precisou ser municipalizado para não fechar¹⁰⁸...

¹⁰⁸ A Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas - FIESC e sua mantenedora Fundação Municipal de Ensino Superior de Colinas - FECOLINAS foram criadas pela Lei Municipal n. 705/99 de 08 de dezembro de 1999, na gestão do então prefeito José Santana Neto, com a missão de dar continuidade na oferta de cursos superiores em Colinas e regiões abrangentes, em razão das novas diretrizes da UNITINS – Universidade do Tocantins que em seu projeto de reestruturação previa o encerramento das atividades mantidas pelo antigo Centro Universitário de Colinas, o qual mantinha o curso de Direito implantado no ano de 1993. A municipalização do Ensino Superior processou-se com apoio de toda a comunidade local e regional, institucionalizando novas referências de ensino, como a adoção do sistema de créditos; a participação dos agentes envolvidos no processo através de representação segmentada em seus órgãos deliberativos internos e no Conselho Curador da FECOLINAS. No ano 2000, já então FIESC, foram implantados os cursos de Letras e Normal Superior buscando atender a uma grande demanda local e regional de professores leigos das redes municipais e estaduais que necessitavam de uma formação superior. Em 2004 foi implantado o curso de Ciências Contábeis; em 2006 os cursos de Serviço Social e Pedagogia; em 2007 os cursos de História e Geografia e em 2008 os cursos de Psicologia e Tecnologia em Logística. (Fonte: <<http://www.fiesc.edu.br/index.php?operacao=PaginaDinamica&pagina=fiesc>>, acessado em 03/11/09)

F: Tendo em vista tantas dificuldades, o senhor pensa que os alunos tiveram uma boa formação? E onde eles estão agora? Eles estão dando aula nas escolas da região?

I: Olha, praticamente todos estão na educação ou como professores ou trabalhando na parte administrativa, na Delegacia Regional de Ensino, e pouquíssimos não estão em sala de aula. Alguns colegas vão acompanhando eles e, portanto, sei que então praticamente todos estão em sala. Claro que alguns deles podem ter suas deficiências, mas acredito que a maioria teve as ferramentas para que hoje pudesse desempenhar bem as suas funções como professores, até como administradores. Alguns já foram secretários municipais de educação e diretores de escolas. Então, acho que o curso contribuiu muito para isso tudo. A primeira turma achava que ia ser a cobaia, entraram trinta e só sete se formaram. Eles sentiram que não iam conseguir, e nós fomos juntos: “- Estamos aqui pra começar o curso e vocês estão aqui pra que nós possamos trabalhar juntos”. Há alguns que são docentes aqui em Palmas, consegui encontrar com eles aqui na Delegacia Regional de Ensino em maio deste ano, quando eu estive visitando algumas Delegacias. Encontro eles também trabalhando na parte também administrativa. Então, essa parte eu acho que o curso contribui muito, principalmente com a parte matemática, porque praticamente nós não tínhamos professores na área, na rede estadual, não tínhamos professores formados em Matemática, praticamente nenhum naquela região. Hoje quase todos têm licenciatura e espero também que o curso tenha contribuído para que nós possamos sair desse caos que está o Estado: se não me engano nós somos os penúltimos, ou os últimos do *ranking* nacional.

F: O senhor sente saudade do tempo em que estava lecionando, dirigindo o curso? Do que sente mais falta?

I: Olha, nessa experiência que eu tive lá em Arraias me dediquei muito ao curso, exatamente como eu te falei. A minha esposa dizia: “- Olha, você cuida mais dos seus alunos do que da própria família”. Foi uma causa que eu abracei mesmo, gostava do curso, gostava do que eu estava fazendo. A professora Magda Sueli me convidou só pra montar o curso e eu terminei passando onze anos lá. Não era minha ideia ficar lá em Arraias direto como eu fiquei. O convívio numa cidade pequena faz você criar muitos laços de amizade além dos laços profissionais. Então, uma coisa que eu gostei muito lá, que saudade, foi exatamente isso aí. Tinha comigo essa coisa de querer que o curso fosse para frente, de tentar crescer com a Instituição, que até hoje eu trago muito comigo, e me levou muito a crescer. Essa convivência na área de educação me fez crescer muito, apesar de ser o “carrasco” (risos). Mas tenho o maior apreço com relação à própria Instituição que me deu oportunidade de passar por essa fase. Apreço tanto pela UNITINS quanto pela UFT. Enquanto eu fiquei na coordenação do curso passei por três diretores, três diretores na época da UNITINS e mais quatro durante a UFT, e eles também nos deram muito apoio. Esse convívio na área da docência eu acho bastante salutar com relação à troca de conhecimentos, principalmente quando chegou essa parte de implantação da UFT. Ou seja, havia muitas pessoas nessa fase da implantação da UFT, muitos de nós que não éramos efetivos da UFT e já se achavam meio que colocados de lado pelos que eram efetivos da Federal... Não sei se você estava se referindo a isso...

F: Não, mas eu já ouvi coisas nesse sentido...

I: Assim, eu entendo que alguns profissionais efetivos da UFT queriam ser mais, ou sei lá. Mas eu, com relação a isso, nunca me senti colocado de lado. Enquanto a gente tiver competência para fazer o que gostamos e fazer isso com conhecimento, não é para se sentir assim. Mas, na realidade, teve essa fase de alguns que eram da UNITINS se sentirem colocados de lado. Eu nunca me senti assim, ofendido, por alguma coisa desse tipo. Fazia o trabalho como devia ser feito na área de pesquisa, na área pedagógica ou não. Alguns alunos também davam condições para que isso ocorresse, ou seja, faziam comparações, foi uma fase meio chata, mas acredito que melhorou bastante. Pena que às vezes a UNITINS e a UFT serviam como trampolim para os professores: faziam um concurso para o interior e, com poucos meses, já pediam a transferência para uma capital, bastava ter vagas para trocarem. Isso é complicado porque, principalmente nessa nossa área de Matemática, era difícil demais arrumar profissionais para irem pra lá e quando iam, de repente virava mais uma baixa... Aí tinha que buscar professor novamente, substituto, e não se formava um quadro fixo, ou seja, no próximo semestre não era garantido que seria tudo normal, que íamos oferecer todas as disciplinas. Quando conseguia era com um professor com três, quatro ou mais disciplinas. Não tínhamos uma política direcionada a manter o quadro docente, para que eles pudessem querer ficar lá.

F: Certo, muitíssimo obrigado pela entrevista. Eu vou transcrevê-la, vou fazer uma edição para que ela fique mais fácil de ser lida, então eu vou voltar a entrar em contato com o senhor.

I: Ok. Até breve.

3.8. Entrevista com o professor Paulo Cléber Teixeira

Realizada em Belém (PA) em 07 de abril de 2009.



Paulo Cléber em assembléia do Sindicato Docente em Araguaína, julho de 2011. Arquivo nosso.

Conheci o professor Paulo Cléber durante uma V Semana Acadêmica do Curso de Ciências/Matemática da UFT de Araguaína, em 2008. Na oportunidade ele fez uma palestra intitulada “Cinco Anos de Educação Matemática no Tocantins” que tratava, entre outras coisas, dos desafios de se inserir nos cursos de Matemática da região ideias de formação de professores que ultrapassassem o conteudismo. Gravamos nossa conversa para este trabalho no ano seguinte, durante o VIII Seminário de História da Matemática, ocorrido em Belém (PA), no intervalo entre uma atividade e outra do evento.

Fernando: Paulo, eu queria que, primeiro, você fizesse uma autoapresentação.

Paulo Cléber: Eu sou Paulo Cléber Teixeira. Sou formado em licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Ceará, com mestrado em Tecnologias Energéticas e doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará. Comecei a trabalhar com formação de professores no Tocantins no ano de 1991 por meio de um concurso público da Universidade do Tocantins (UNITINS). Comecei atuando no Curso de Pedagogia numa disciplina de matemática para a formação dos pedagogos. Logo no princípio tive muita dificuldade em relação ao ensino da matéria: porque não era uma matemática do dia-a-dia, era uma matemática mais básica para trabalhar com os problemas e meus alunos tinham muita dificuldade. Neste mesmo ano fui vendo a importância de fomentar a matemática no Tocantins. Então, criamos a primeira Olimpíada de Matemática do Estado do Tocantins que abrangeu as cidades de Araguaína, Guaraí e Tocantinópolis¹⁰⁹. Para os vencedores não tivemos premiação, mas o que ficou em primeiro lugar se formou posteriormente em Matemática, em Araguaína e hoje ele é professor na Escola Técnica Federal de Palmas. Desde o princípio, nós tínhamos essa preocupação com um curso de Matemática, pois nessa época, perto de 1991, existia um único Curso de Ciências na antiga FACILA¹¹⁰, lá em Araguaína.

F: No Estado só tinha esse curso de Matemática?

P: Só, no Estado só este. O de Arraias, por exemplo, foi criado depois. Criamos juntos com o de Miracema¹¹¹. Quem criou fui eu. Em 1992 surgiu um curso de tecnólogo em Paraíso¹¹² e eu fui convidado para ser o coordenador do curso de Processamento de Dados de lá porque tinham poucas pessoas formadas na região. E havia uma preocupação com a Matemática: os alunos tinham muita dificuldade. Então, em 1994, o professor Marco Antonio Castro me convidou para fazermos um projeto para criar o curso de matemática em Miracema do Tocantins. Eu ia fazer o projeto do curso de Matemática e a professora Margarete Lobato Gonçalves do curso de Letras. Assim, para isto, eu fiz uma pesquisa lá em Goiânia, falei com o professor Orlando.

F: Orlando Ferreira de Castro¹¹³?

P: É. Ele me deu muita força. Pesquisamos também em cerca de dez universidades e montamos o curso e encaminhamos para a Prograd¹¹⁴ em Palmas através do professor Marco Antonio Castro, que era diretor do *campus* da UNITINS de Miracema. E foi aceito o curso que começou em 1995 como o primeiro curso de Matemática mesmo do Estado do Tocantins. Automaticamente, como o pessoal de Arraias também não tinha o curso, eles também criaram um, com a mesma grade curricular que nós. Era uma grade mais matemática mesmo. Uma das dificuldades no começo era de encontrar professores pra dar aula no curso. Trazer os professores de fora pra poder dar aula no curso de Matemática e a maioria dos que vieram foram do Ceará. Na época veio o professor João Ermínio, que já era

¹⁰⁹ Cidades da região norte do Estado do Tocantins.

¹¹⁰ Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguaína.

¹¹¹ No centro do Estado, próxima à capital, Palmas.

¹¹² Paraíso do Tocantins, no centro do Estado, próximo a Palmas e Miracema.

¹¹³ Foi um dos depoentes do meu trabalho de mestrado, Cury (2007).

¹¹⁴ Pró-Reitoria de Graduação.

doutor pela Universidade Federal do Ceará e estava trabalhando na Escola Técnica do Ceará. Teve também o professor Francisco Xavier dos Santos e a professora Norma Lúcia Bezerra Guimarães. Esses eram os matemáticos que nós tínhamos. Então, nós começamos com dificuldades com esses professores aí. No princípio da constituição do curso nós preferíamos esse pessoal da área de matemática mesmo pra poder reconhecer o curso e todo esse processo. Esse curso funcionou até 2000. E aí foi encerrado.

F: Por que foi encerrado?

P: Problemas políticos, né? Tinham cursos de Matemática, Pedagogia e Administração em Miracema. Dizem que o pessoal da Pedagogia não queria a Matemática lá. Eu não estava essa época em Miracema (eu estava em Recife fazendo mestrado) e quando eu voltei não tinha mais o curso em Miracema. Assim: a gente tinha que terminar com todos os alunos que ainda estavam matriculados e foi uma grande perda. Todos os alunos do curso de Matemática trabalham hoje no Estado dando uma grande contribuição, e a falta de professores ainda é muito alta. A Elisângela Aparecida Pereira de Melo, que hoje é professora da UFT em Araguaína, foi nossa aluna lá. Outros são professores da Escola Técnica. Então, muitas pessoas seguiram carreira, a maioria. Até uns que diziam que não queriam fazer o curso de Matemática, uns que eram do Norte e diziam: “- Ah, isso aqui não me serve.” Hoje sobrevivem porque têm o curso de Matemática. Eu acho que foi uma contribuição muito grande.

F: Mas eu ainda pergunto: o curso de Miracema fechou e o de Arraias seguiu. Por quê?

P: Política, né? Eles fecharam também uma época. Parou um tempo também.

F: Ele começou na mesma época?

P: Sim, em 1994 foi aprovado e 1995 começou a funcionar. Eles pararam na mesma época, em 2000, só que em Arraias houve um interesse político e continuou.

F: Interesse de quem? Prefeitura, o pessoal da cidade?

P: Do pessoal da Universidade. Eu estava fazendo, na época, um mestrado na área de Educação Matemática e pelo desgosto que eu tive, por ser grande incentivador dos cursos, eu larguei de mão. Fiquei só como curioso na área, trabalhando, mas não tenho mais vontade de voltar porque eles fecharam o curso em Miracema que era um pólo muito importante, inclusive porque era bem central. Quando eu cheguei aqui, colocamos todos os nossos argumentos, mostramos os trabalhos que estavam sendo feitos, por onde nós andamos todo esse tempo, mas não foi suficiente para o curso continuar. Eu ouvi dizer também que o curso de Pedagogia tinha que ceder dois professores para a Matemática e eles não queriam, então...

A professora Kalina¹¹⁵ lá de Miracema que me contou essas coisas. Hoje estou trabalhando em Palmas, este ano pedi para me transferirem para lá porque o curso de Pedagogia estava diminuindo as disciplinas de Matemática e eu não tinha o que fazer lá. Agora estou no curso de Engenharia de Alimentos da UFT.

¹¹⁵ Kalina Ligia Almeida de Brito Andrade.

F: Fale-me um pouco daquela preocupação que vocês tinham em levar os alunos pra congressos fora do Estado. A que se deve esta motivação?

P: A princípio, quando eu cheguei, via só matemática mesmo. Eu vim lá do Ceará. Então, todas as informações que tinha eram de lá, os congressos que eu participava eram com muita coisa da matemática, mas com o tempo começamos a conhecer umas coisas e algumas pessoas da Educação Matemática. Por isso eu fui participar a primeira vez em Goiânia com a professora Zaíra¹¹⁶ e trouxe algumas informações. Também participei do Encontro Nacional de Educação Matemática. Levamos alguns alunos e participamos de algumas coisas. Um dos que foram com a gente se empolgou e chegou a ser o primeiro presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática do Tocantins, o professor Mário Marinho. Fomos também num Encontro de Educação Matemática na Bahia. Para irmos a este encontro foi interessante porque os alunos queriam participar, mas não tinham dinheiro, então promovemos a venda de 500 bonés. Calculamos que deveríamos vender 500 para dar o dinheiro e fomos. Também participamos um outro ano da Semana de Matemática da UFG em Goiânia, desta vez mandando trabalhos. No princípio fomos só para conhecer, e desta vez só iríamos se apresentássemos trabalhos. E também apresentamos em Porto Alegre (RS) um trabalho num encontro de Educação Matemática, com muito trabalho e esforço fomos bater lá. Então, era uma maneira dos alunos saírem e ter contato com novos conhecimentos fora daquela região, conhecer novas pessoas, enfim, novas experiências para eles. E isso deu muitos resultados positivos.

Outra coisa importante que a gente teve foi um convênio feito entre o Brasil e a França chamado Pró-Matemática.¹¹⁷ Foi na época que teve a formação dos ciclos e, então eles queriam que a gente trabalhasse com isso. Trabalhamos muito a educação matemática nessa linha. O Paulo Figueiredo trabalhou com a gente, a Neuza Bertoni foi minha orientadora em Brasília. Tinham muitas pessoas que a gente conhecia e nesse tempo que a gente estava no Pró-Matemática, todos os anos que tínhamos um Encontro de Matemática no Tocantins, o programa mandava duas ou três pessoas para cada encontro, sem nenhum ônus. Então, foi algo muito grande para o nosso desenvolvimento aqui.

F: Isso tudo em Miracema?

¹¹⁶ Zaíra Melo da Cunha Varizo, Entrevistada no meu trabalho de mestrado, Cury (2007).

¹¹⁷ O Projeto Pró-Matemática na Formação do Professor foi criado em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil como consequência do Plano Decenal de Educação. O projeto foi colocado sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental e inserido no Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. Em 1995 foi instituído o Comitê Assessor do Projeto Pró-Matemática na Formação do Professor, com a finalidade de dar suporte científico-pedagógico à implantação e implementação do Projeto. O objetivo geral do Projeto era fortalecer a formação dos educadores em Matemática e em Educação Matemática, mediante a redefinição dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos adotados nos cursos de magistério e de uma estratégia de estreita articulação entre teoria-prática docente-pesquisa. Essas três categorias de ação se influenciam mutuamente. A prática docente naturalmente repousa sobre uma teoria, mas ao mesmo tempo é o espaço necessário para a pesquisa educativa. E as teorias são o resultado de reflexões sobre as pesquisas. As três categorias são indissolúveis. A pesquisa deve ser consequência natural da reflexão do docente sobre sua própria prática. O docente-pesquisador, locução que considero redundante, pois todo docente consciente é pesquisador, é quem vai dar os elementos necessários para as teorizações. Reconhecer e estimular o docente na sua condição de pesquisador é prioritário em educação. De outro modo as teorias educativas jamais chegarão à sala de aula. O Projeto Pró-Matemática privilegia esse reconhecimento. (D'AMBROSIO, 1998).

P: Isso em Miracema. Tenho fotos se você quiser ver. As primeiras turmas do Pró-Matemática eram com poucos alunos. Era manhã e noite e, no início, ninguém queria fazer Matemática, mas com o decorrer o pessoal foi se interessando e as turmas ficavam lotadas. O curso era para formação do professor e por isso, depois, houve uma mudança na grade e colocamos disciplinas de Fundamentos da Matemática, Filosofia da Matemática, Português. Porque notávamos uma dificuldade dos alunos ao escrever e trouxemos esta mudança para o curso. Não era só Matemática pura. Era mais interpretação de texto, era Português porque eu mesmo sentia dificuldades em escrever algumas coisas. Como poderíamos escrever artigos científicos se não tínhamos esta parte? E tentamos também colocar um lado mais humano da Matemática, que foi o que ficou até o final do curso.

Esse Pró-Matemática me permitiu ainda fazer um estágio de 45 dias na França em Lyon, foi tudo por conta. E a gente ia e depois trazia para cá as coisas que aprendia. A gente fazia oficinas com os professores das quartas séries do Estado. Por exemplo, fazia oficinas com conteúdos teóricos e oficinas para eles passarem para os alunos. Foi importante também para a formação desses professores. Eles ainda se espantam quando nos vêem: “- Ah, não tem mais?”. Mas fecharam as portas dos matemáticos...

F: E você tem uma ideia de como as coisas estão caminhando nos outros cursos de Matemática que hoje há no Estado?

P: O Professor Mafra¹¹⁸, quando chegou a Tocantinópolis, perguntou por uma pessoa que trabalhava com Educação Matemática e então me indicaram para falar com ele. Nós trabalhamos juntos no curso de Pós-Graduação em Educação Matemática lá em Miracema e já formamos duas turmas. A gente tem muito contato. Eu tenho uma noção do que está acontecendo no curso de Araguaína com a Mudança de PPC¹¹⁹, ele me deixou a par. Com o curso de Arraias eu tinha contato. Depois veio outro grupo de pessoas novas e agora estou voltando mais vezes lá por conta do trabalho com a OBM¹²⁰. Tem umas pessoas com quem eu me dou bem, outras são mais fechadas. Eu sempre discuto um pouco com o Mafra que teve a ideia do curso Pré-Cálculo que eu vou levar para Palmas. Eu sei que em Araguaína deu certo e nós temos lá na capital doze turmas de reprovados nas engenharias. Doze turmas de Cálculo I. Então, sabendo que já existia esse trabalho vamos colocar lá. E sempre trabalhamos assim, em parceria, desde o começo da UNITINS. Hoje tem um laboratório de matemática lá em Miracema que veio de um esforço nosso. Nós tínhamos o Pró-Licenciatura¹²¹. Não tínhamos muito dinheiro, mas fomos montando. Agora ele ficou para uso da Pedagogia. E orientamos alunos. No início do curso de Pedagogia ninguém queria trabalhar com matemática, hoje é o contrário: somos muitos procurados pelos alunos. Foi um trabalho lento, mas conseguimos. Quando temos disciplinas na Pedagogia lá, trabalhamos matemática com oficinas, usando esse laboratório. Fiquei sabendo que um

¹¹⁸ José Ricardo e Sousa Mafra, atualmente na UFT em Araguaína.

¹¹⁹ Projeto Político de Curso.

¹²⁰ Olimpíada Brasileira de Matemática.

¹²¹ O Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio foi um projeto realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu) realizado a partir do ano de 2005 pela criação de cursos emergenciais por Instituições de Ensino Superior cadastradas que deveriam ter curso(s) de licenciatura(s) presencial(ais) equivalente ao(s) curso(s) a distância proposto(s) funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela SESu, com pelo menos uma turma diplomada (BRASIL, 2005).

aluno que orientei estava aplicando numa escola lá porque a diretora da escola dela me contou.

F: Você deu alguma assistência para a montagem do laboratório do pessoal de Arraias?

P: Não, eles estão montando lá sozinhos. Eles ficaram sabendo que fomos muito elogiados porque tínhamos um laboratório num curso de Pedagogia e eles não. E eles foram construindo através da confecção dos materiais.

F: Você acha que esses problemas políticos em que a UNITINS esteve envolvida – como hoje que está proibida de fazer vestibular – atrapalhavam as aulas?

P: Bem, a sala de aula, não. Porque a gente lutava sempre fora de sala. Todos aqueles professores que fizeram aula em Miracema e fizeram concurso, passaram. Quero dizer, se você pegar a relação dos alunos que estão trabalhando e foram nossos, estão no estado todo: do Bico do Papagaio¹²² a Dianópolis¹²³. Nesse processo também que eu coordenei era chamado curso em Regime Especial porque estávamos vivendo aquele processo que até 2007 todo professor deveria ter curso superior. Então, os primeiros desses cursos foram feitos em Guaraí, Palmas, Miracema e Gurupi.

F: Como é que funcionavam esses cursos?

P: Eles funcionavam de 15 dias a um mês. E todo mês tinha um. E tínhamos muitos problemas de aceitação porque os professores achavam que não valiam. Mas eles eram bancados pelo Estado e o que ficou combinado foi que as aulas aconteceriam por 30 dias em julho e por 45 dias em janeiro, fevereiro e julho. Foi muito importante porque quem estava no curso era o professor que atuava na disciplina, na época. Não podia ser outra pessoa. “- Você trabalha com matemática? É formado? Se não, tem que fazer o curso!” O curso durava quatro anos. Toda a carga horária de um ano de curso era feita, só que nesses três meses.

F: Quanto tempo duraram esses cursos?

P: Formamos quatro turmas. Em Palmas atendemos aquela região lá; Gurupi mais o pessoal de Arraias aquela região do sul; em Miracema a região central; Guaraí e Tocantinópolis o norte do Estado. Depois teve também o projeto Alvorada¹²⁴, do Governo

¹²² Região no extremo norte do Tocantins.

¹²³ Cidade Localizada no sul do estado.

¹²⁴ O Projeto Alvorada foi criado em 2000 como uma ação coordenada de vários ministérios e órgãos públicos federais, utilizando recursos exclusivos do Tesouro Nacional, tendo como missão reforçar e intensificar o gerenciamento de ações para reduzir as desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida da população dos estados que apresentavam Índice de Desenvolvimento Humano – IDH inferior a 0,5.

Foram beneficiados os estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins. O projeto previu investimentos em construção, reforma e ampliação de escolas de Ensino Médio, aquisição de equipamentos, mobiliários e material didático, além da capacitação de docentes, cujas metas compreendem o atendimento a 1,5 milhão de alunos de escolas públicas dos estados participantes. Inicialmente sob a orientação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em

Federal que formou um tanto de professores também. Era em Regime Especial, só que ficava muito caro para a Universidade e ficou concentrado em Tocantinópolis e Araguatins. Foi feito por lá porque era onde tinha uma quantidade menor de professores.

F: Tinha dados estatísticos pra verificar isso?

P: Tinha. Verificavam a demanda de professores. Então, não compensava fazer o curso em outro lugar se era no Bico do Papagaio que a maioria dos professores não tinha formação. Era mais barato levar o curso até lá. No Jalapão também tem essa dificuldade e formamos alguns professores de lá, no regime normal e no especial. Esses professores do Jalapão iam para lá fazer o curso, porque eram só cinco ou seis. O Estado pagava e os levava para o norte, pois no Bico do Papagaio montaram cinco turmas. O custo do curso foi dividido entre os governos federal e municipal. Nós docentes recebíamos as diárias e as passagens para ir lá. Em 2000 também houve um projeto ligado ao Brasil 500 Anos que até a Ulbra¹²⁵ de Palmas formou professores, mas as aulas deles eram no fim de semana.

F: A Ulbra tem um curso de Matemática, não é?

P: Só que fechou agora. Está terminando uma turma e vai fechar. Eu trabalhei dois anos com eles lá. Era muito bom o curso. O Paulo Ferreira que hoje é da UFT também fez o curso lá e hoje passou no concurso.

F: Mas a oferta em cursos de Matemática no Estado só está diminuindo, mesmo o Estado precisando de professores?

P: Agora vai ter um “Pró-Licenciatura” que a UFT vai ofertar 12.000 vagas a distância.

F: A UNITINS também tem esses cursos à distância junto a Eadcom¹²⁶, não é?

P: Sim, mas, se você observar, eles têm cinco ou seis alunos só. As pessoas se questionam por que não há um curso de matemática em Palmas.

F: Pois é, por que não tem?

P: Porque é um problema político, já passamos por isso. Trabalhamos com a OBMEP¹²⁷ que dá bolsa para o aluno, dá bolsa de mestrado, de doutorado, mas desde que a universidade ofereça um curso. As pessoas que conseguem essa bolsa acabam saindo: três passaram para Engenharia Elétrica agora. Ele pode fazer qualquer curso das ciências exatas. Se tiver um mestrado na universidade ele faz, automaticamente, o mestrado e a graduação juntos, a

setembro de 2007 a gestão dos 47 convênios do Projeto Alvorada foi transferida ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, conforme Portaria Normativa GAB/MINISTRO/MEC nº 37. Atualmente, há 25 convênios vigentes, envolvendo cerca de R\$ 96 milhões que devem ser executados até o final do primeiro semestre de 2009. (Fonte: MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, acesso em 14 de setembro de 2009)

¹²⁵ Universidade Luterana do Brasil.

¹²⁶ Empresa de Educação à distância.

¹²⁷ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

partir do segundo ano, e ainda ganha bolsa de mestrado.¹²⁸ Se tivesse o mestrado aqui no estado, esse aluno poderia ficar por aqui, não é? Quero dizer, a gente está perdendo vários alunos bons para outros estados. E nós somos o primeiro Estado no Norte do Brasil na Olimpíada de Matemática, o único Estado do Norte que ganhou medalha de ouro. Isso é fruto de um trabalho de incentivo dos alunos na escola. Entretanto, falta em Palmas um curso de matemática.

F: E você não pode correr atrás disso agora que está morando lá?

P: Já temos um projeto pronto. Eu, o professor Rogério Ferreira e a Professora Hellena Cristina Apolinário tentamos, mas disseram: “- Matemática não, não tem dinheiro, não dá renda.” Politicamente acharam que não era melhor. A gente fala, fala, mas eles saem pela tangente. O que vamos tentar fazer é esse Pró-Licenciatura.

F: Como é que funciona esse programa?

P: É um projeto pra formar em oito anos 12.000 professores no Estado do Tocantins nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia e Educação Física.

F: Isso é paralelo ao Reuni¹²⁹?

P: É. Então, o que o professor Alan Barbieiro, o reitor, falou era que todos os *campi* teriam esses cursos. Agora, nós temos é que mostrar é que o curso que queremos abrir em Palmas é importante para aquele *campus*. É como foi feito com o Reuni. Fora isso, eu não vejo outra possibilidade de criar ali um curso de matemática, porque já fizemos de tudo. Já fizemos contas, mostramos o problema do Cálculo, que precisamos de matemáticos, mostramos que temos clientela, mas não conseguimos. Para mim é só política.

F: Mudando um pouquinho de assunto, sei que você é do Ceará e acabei de ver uma apresentação¹³⁰ de um professor que é de lá e temos notícias de muita gente que sai de lá formada em matemática e está por todo o Brasil. No Tocantins eu, pelo menos, vi que isso aconteceu bastante: conheço vários casos. No início do Estado havia uma demanda de professores e muitos vieram do Ceará, como você. A que você credita esta situação?

P: São as possibilidades. Primeiro a busca por infraestrutura e salário. Se, por acaso, um dia você tiver oportunidade de ir à região de Palminha (que é só uma rua subindo e outra descendo), perto de Miracema, vai ver que muitas pessoas de lá vêm do Ceará. Isso porque

¹²⁸ Há um programa de iniciação científica e mestrado que concede bolsas de Iniciação Científica e de Mestrado para alunos medalhistas da OBMEP (Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas) ou da OBM (Olimpíadas Brasileira de Matemática) que estejam cursando graduação em instituições públicas ou privadas de qualquer área de atuação. Este programa, o PICME, é coordenado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e executado por Programas de Pós-Graduação em Matemática de diversas Universidades espalhadas pelo país. O programa PICME está estruturado em 2 anos de Iniciação Científica com bolsa do CNPq para alunos da Graduação e 2 anos de Mestrado com bolsa da CAPES. O aluno medalhista também pode cursar um período inferior a 2 anos de Iniciação Científica ou pode ingressar diretamente no Mestrado. Para saber mais, acessar <http://www.obmep.org.br>.

¹²⁹ Programa de Reestruturação das Universidades Federais.

¹³⁰ Esta apresentação foi feita durante uma seção do VIII Seminário Nacional de História da Matemática, realizado em abril de 2009 na cidade de Belém (PA).

lá no Ceará o salário (de professor) é o mesmo ou menor, e não tem concursos, só contratos temporários.

F: Lá no Ceará também falta professores, certo?

P: Sim, mas tem a questão do salário. E lá os contratos são só de seis meses e aqui não. A minha ida para o Tocantins, junto com outros dezoito professores, foi assim: eu trabalhava numa escola particular e vi num anúncio de jornal que o ex-deputado João Leite estava precisando de professores para seu Colégio Integrado em Araguaína. E eu liguei pra ele e ele falou: “- Venha aqui conhecer o Estado, se você gostar fica, se não...” Então, eu vim e no mesmo ônibus estavam outras pessoas vindo pelo mesmo motivo. Essas pessoas vieram conhecer Araguaína, em 1988, quando criaram o Estado. Eu o conheci, ele fez uma proposta, eu dei uma aula e ele gostou: “- Você vai ficar.” Dos dezoito ficaram doze. Fomos embora buscar as coisas e voltamos. Já tinham vindo outras turmas. Mas vieram na época que era Goiás ainda. A princípio vinham para trabalhar no colégio mesmo. Vieram mais pessoas, mas depois o João Leite teve problemas, o filho dele morreu e ele se desgostou... aí vendeu o colégio, se envolveu com a política. Ele trouxe muita gente. Eu agradeço a ele por estar onde estou hoje. Foi muita gente que ele chamou para cá. O João Leite, que era o canal para o povo do Ceará, vir pra cá, e um ia chamando o outro e foi crescendo o rebanho. E eu fiquei em Araguaína até o dia em que fui para Guaraí pra fazer o concurso da UNITINS. Aí fui para Paraíso, nas Ciências Tecnológicas. Em 1994 eu fui a Miracema para construir o curso de Matemática que começou em 1995. Essa foi a história que nós vivemos e tivemos que construir.

F: Eu vi uma apresentação de um trabalho seu e do Mafra sobre os cinco anos de educação matemática no Tocantins. Mas por que “cinco” anos?

P: Porque nós contamos do dia que a UFT começou. Quando nós fizemos esta palestra eu falei um pouco do antes dos cinco anos: teve o processo da constituição do curso de Matemática e dos trabalhos que nós fizemos até acabar a UNITINS. Depois da UNITINS começou a UFT, então consideramos um marco zero que foi a UFT. Ano passado fez cinco anos de UFT e nós colocamos que temos esse tempo de educação matemática na UFT. Por que não tínhamos professores de Matemática: nós tínhamos na época da UNITINS a professora Claudia, que já foi embora. A Claudia Laus¹³¹. Eu que a trouxe pra cá. Teve outros: a Dora Soraia Kindel que foi embora pra Universidade Federal Fluminense e era da Educação Matemática. Daí, perdemos muita gente. Esse pessoal ajudava na organização dos Encontros em Miracema. Teve um que contou com mais de trezentos participantes. Foi na época que chamamos todos os cursos de Matemática da região, os normais e os de regime especial. Este foi um dos maiores encontros que nós tivemos aqui. Foi muito boa essa época aí. A gente trouxe gente do Paraná também.

F: Por fim, quando você chegou ao Tocantins, do que você viu, o que te marcou?

P: A principal preocupação do professor João Leite era ter na escola dele um professor com formação superior. Na época os professores que davam aula lá eram engenheiros ou pessoas não formadas. No curso lá da UNITINS também: só quem tinha curso de

¹³¹ Claudia Laus Ângelo.

Matemática era eu. Trabalhei na mesma época no Estado e também o Estado não tinha professores com formação superior em Matemática dando aula. Então, era difícil encontrar uma pessoa da área mesmo. Tinham muitas pessoas dando aula, com experiência, mas eram leigos nesta situação. Tinham um curso de Ciências, mas não era de Matemática, era só de Ciências, né? E aos poucos foram chegando novas pessoas. Se você fizer uma pesquisa, o João Leite foi responsável por muitas das pessoas que vieram pra cá. Às vezes, eu faço até uma reflexão: “Por que ele trazia?” Naquele momento era difícil ter gente formada. Aí, com o surgimento do curso da UNITINS, a gente via uma esperança maior de que a formação melhorasse. Veio o curso de Pedagogia em Tocantinópolis, no Centro (em Miracema) e no sul que era em Arraias. Com isso eles iam formar professores. Aí que batalhamos nesse processo dos cursos de matemática pela dificuldade que encontrávamos de achar professores formados. E só foi feito porque naquele momento se mostrou que era difícil, faltavam muitos professores de matemática, mas depois desistiram da ideia de formar professores de matemática. Acho que foi mais por causa da política da UNITINS, que não teve interesse. Se ficasse o curso não tinha problema: era garantida a formação de um aluno competente. Porque os que ficaram aqui eram bons professores, terminaram o mestrado e o doutorado, estão na UFG. A Hellena Cristina Apolinari da Matemática está em Palmas. Por que acabou? A gente não responde, ninguém responde... Cheguei à conclusão que não tem mais jeito. Podia voltar agora com o Reuni, mas as pessoas não queriam.

F: Você ainda tem esperança de abrir um novo curso de matemática?

P: Em Miracema não, mas em Palmas sim. Vamos batalhando. Não conseguimos agora, mas ninguém sabe do amanhã ou depois. Estão surgindo aí umas oportunidades, vamos tentar aproveitar. Temos um grupo forte: tem o Paulo que é daqui e não vai embora, é da área de matemática. A Elisângela quer ir para Palmas. Tem o Rogério, a Helena, eu. Tem uns cinco que já querem. Nos cursos de matemática tinham professores que não eram matemáticos, agora temos um grupo que é. Quem sabe futuramente teremos nosso curso.

F: Obrigado, Paulo.

P. Disponha.

3.9. Entrevista com a professora Yukiko Massago

Realizada em Araguaína (TO) em 11 novembro de 2008.



Yukiko Massago orientando alunos num curso de construção de origamis em Novembro de 2008.

Fonte: arquivo pessoal da professora Yukiko.

A professora Yukiko foi nossa primeira colaboradora. Além de estar próxima – era nossa colega de trabalho na UFT em Araguaína – contava muitas histórias do tempo em que trabalhou no curso durante a gestão da UNITINS. Estas características nos permitiram agilidade para marcar e realizar a entrevista – ocorrida no campus do Bairro São João da UFT – e para a sua conferência que acontecia muitas vezes de maneira informal, nos corredores da Universidade.

Fernando: Bom, em primeiro lugar, eu queria que você fizesse uma autoapresentação. Eu queria que você ficasse à vontade para que se apresente como quer aparecer no trabalho.

Yukiko: (...) Assim é complicado...

F: Vamos fazer assim então: seu nome?

Y: Yukiko Massago.

F: De onde você é natural?

Y: Sou do Paraná, nasci Curiúva (PR), onde comecei o ensino fundamental, meu pai decidiu mudar quando eu estava para fazer a 5ª série. Fomos para Jesuítas (PR) onde terminei o Ensino Fundamental e fiz o Médio. Fiz a graduação em Maringá (PR) na Universidade Estadual: licenciatura em matemática. Lá fiz também a especialização na área de Análise.

F: Em que ano você entrou na faculdade ou quando saiu dela?

Y: Em 1992, fui fazer um curso de inverno, seleção para mestrado, lá na USP¹³² de São Carlos, onde o meu irmão, Sadao – atualmente professor da UFSCar¹³³ – já estava estudando, mas descobri que as coisas não eram como esperava, e precisava estudar mais para poder passar na seleção e assim resolvi fazer primeiro uma especialização. Terminei a especialização em 1994 e em 1995 entrei no mestrado, mas lá na UnB¹³⁴. O mestrado foi na área de Matemática Aplicada à Informática Teórica: Sistemas de Reescrita. Na verdade pensei várias vezes antes de escolher a área de concentração de mestrado, pois entrar nessa área tornaria o campo de atuação mais estreito e se optasse pela Análise teria mais vagas nos concursos. Terminei o mestrado em meados de 1997. Mas antes de terminar recebemos um fax na Universidade chamando professores, aí mandei currículo e entrei.

F: O pessoal daqui estava chamando? Da UNITINS?

Y: Este chamado foi enviado da UNITINS¹³⁵ para departamento de Matemática da UnB duas vezes no ano de 1997. Uma vez no início do primeiro semestre, quando não me interessei, pois estava querendo continuar os estudos, no doutorado. A outra vez foi no final do mesmo semestre, quando me interessei e mandei currículo. Cheguei aqui e comecei a trabalhar, no mês de setembro, com reposição de aulas. Naquele ano era época de renovação do reconhecimento do curso, e no curso não tinha os professores com mestrado, assim para entrar não faziam muitas exigências de outros aspectos.

F: O que te motivou a aceitar aquele chamado e vir para o Tocantins? Por que não voltou para o Paraná, por exemplo?

Y: Mais por uma questão familiar. Eu não queria voltar a morar com a minha família que morava num sítio no interior do Paraná, se voltasse não haveria mais como arranjar

¹³² Universidade de São Paulo.

¹³³ Universidade Federal de São Carlos (SP).

¹³⁴ Universidade de Brasília.

¹³⁵ Universidade do Tocantins.

emprego, pois meus pais não iriam mais me deixar sair de perto deles. Eu tenho um irmão que mora em Maringá, mas também não queria mais incomodá-lo depois de já ter me ajudado a ter acesso à graduação e ao mestrado. E lá no Paraná também não tinha emprego. Eu estava terminando o mestrado, não consegui entrar no doutorado. Tentei na UnB, só que não consegui. E aí tive a oportunidade de ter emprego: "Vou pegar ou largar?".

F: E quais suas primeiras impressões quando chegou? Como era a cidade de Araguaína e a Universidade?

Y: Bem, falando a verdade, não gostei muito. (*risos*). A primeira vez que vim aqui à Universidade, no *campus* do Bairro São João, foi em 5 de agosto de 1997, Só passei e dei uma olhada para a parte administrativa, não cheguei a conhecer a Universidade nem a cidade, só conversei com a coordenadora do curso, deixei os documentos para poder fechar contrato e voltei para Brasília, pois ainda não tinha defendido a dissertação. A defesa estava marcada para o dia 22 daquele mês e ainda tinha que fazer algumas correções, mesmo já tendo entregue o material para a banca.

Eu lembro que essa parte aqui no fundo do *campus* não tinha sido construída e funcionava um colégio de aplicação.

F: Qual era mesmo a estrutura da Universidade? Com quantos professores ela estava funcionando?

Y: Havia aulas no turno matutino funcionando aqui em Araguaína e no período noturno acontecendo lá no Colégio Santa Cruz, porque não tinha sala para a turma da noite aqui no *campus* São João. Naquele momento o período matutino tinha duas turmas intercaladas, e o pessoal da noite era formado por quatro turmas. À tarde funcionava a escola de aplicação. Onde está a sala dos professores hoje era uma quadra de esportes só cimentada, não tinha nenhuma estrutura para fazer qualquer esporte...

Em 1997, quando cheguei aqui, não havia material na biblioteca suficiente como temos hoje. E olha que hoje ainda é pouco. E naquela época, eu também, não tinha livros suficientes para consulta, para quem estava acostumado com um grande centro que tinha livros suficientes para empréstimo, dar aulas sem ter referências para consultar não foi fácil. Ainda mais sendo recém-formada, sem dinheiro guardado. Mas acho que, mesmo que tivesse dinheiro, não tinha como comprar livros por aqui naquela época.

Os professores que lecionavam naquela época, que ainda me lembro, eram: a Maely do curso de Ciências/Matemática, especialista na área de Educação e foi coordenadora do curso um tempo, o Givaldo, Químico e especialista na área de Educação e dava aulas de Física também, o Macário de Matemática e também especialista em Educação, a Ignes que era Psicóloga e se aposentou logo, a Lílyan que era da área de Biologia, a Roseli, do curso de Ciências/Matemática e especialista na área de Educação, a Antonia Lúcia era pedagoga, a Sandra era psicóloga e não lembro se era do curso de Ciências, a Rosa Maria que também não lembro se era do curso de Ciências e o Rivaldo, um paraibano que era matemático, entrou no mesmo ano que eu, mas foi demitido no final do ano.

F: E que tipo de aluno vinha fazer o curso? Já eram professores?

Y: Naquela época não prestei muita atenção quanto a isso. Porque estava iniciando minha carreira como professora universitária. Mas eu já tinha tido uma experiência com 5ª e 6ª séries um mês só.

F: Só? Por quê? Por que você escolheu fazer matemática?

Y: Dei aula no ensino fundamental, depois de ter concluído o curso de graduação, no ano que iniciei a especialização, em 1993, pois precisava arranjar um meio de sobrevivência. Mas consegui bolsa de estudo da especialização e tive que fazer uma escolha: ou bolsa ou trabalhando. Eu já não gostava do jeito que a minha chefe me tratava, ainda lembro bem do dia que deixei a escola: algumas alunas chorando e me pedindo que ficasse. Eu sempre gostei da matemática. Mesmo assim, acredito que o principal motivo de ter feito este curso foi a influência de um professor do ensino fundamental, ele orientou os alunos que terminaram suas atividades a ajudar os demais, assim aprendi a gostar de ensinar. Meu pai também não era professor, mas foi ele quem deu as primeiras lições para mim: ensinou a língua japonesa, matemática e muito mais. Ensinou inclusive a ler e escrever em Português para poder ingressar na 2ª série. O sonho dele era ser professor.

Teve uma outra coisa: eu reprovei no Magistério. Ainda pior foi o caso de um dos meus irmãos: acredite se quiser, ele foi reprovado em Educação Física. Meu pai recorreu em toda instância que pôde, mas não teve jeito. Mas eu fui reprovada no último ano do Magistério e o argumento era que eu não teria a capacidade para lidar com os alunos. Aí veio uma revolta: "Vou mostrar que sou capaz!". No final, no outro ano, sai do magistério sem diploma, ou seja, só com certidão de conclusão do Ensino Médio, com único direito a prosseguir os estudos.

F: Que praticas eram comuns para a formação dos professores em seus anos como professora aqui na Universidade?

Y: Bem, acredito que era muito diferente de hoje. Quando cheguei aqui, o primeiro impacto era o fato de não ter telefone, não ter computador e não ter internet. Não tinha nenhum dos três. Conseguir telefone já era um problema. E para mim, que fiz mestrado e sempre estava conectada à internet, chegar aqui e não ter nada, foi complicado. Tinha uma disciplina chamada Introdução à Computação. Mas me falaram que tinham só quatro computadores lá no *campus* de Medicina Veterinária e Zootecnia, dois mal funcionam e 80% dos alunos nunca chegaram perto do computador. No *campus* de Bairro São João não tinha computador nem para digitar documentos, lembro muito bem que a coordenadora da época pagava por fora para aprontar os documentos. Eu cheguei aqui com uma formação em informática e não podia usar os computadores... Depois, por volta de 1999, começaram a montar um laboratório de informática, só que havia quatro computadores para 40 alunos. E não tinha técnico. O professor tinha que ensinar o que quisesse, do jeito que pudesse (*risos*).

F: Então, agora está bem melhor?

Y: Pelo menos agora tem suporte. Ainda não tem o ideal, mas temos quinze máquinas no laboratório de ensino e pesquisa, que é único para todos os quatro cursos hoje¹³⁶, mas só

¹³⁶ Ciências/Matemática, Letras, História e Geografia.

para a Matemática mesmo não tem. E era para ser um laboratório só de ensino, mas a turminha dos que vão escrever TCC¹³⁷ começou a usar o tempo todo.

Naquele tempo a disciplina de computação era só uma introdução e ensinava Word e Excel¹³⁸, não tinha nada a ver com matemática. Acredito que em 2002, devido ao aumento da carga horária da disciplina no curso, por ordem do MEC, resolvi dar aula de “Informática Aplicada a Educação”. O tempo era curto e como tinha só dois computadores funcionando, os alunos tiveram que trazer computadores de casa para podermos concluir as aulas a tempo de colarem grau. Foi em 2003 que eu tentei trabalhar com o Maple¹³⁹, mas infelizmente os computadores que estavam funcionando foram colocados na biblioteca e era uma fila de computador encostados na parede e tinha todo um movimento de entra e sai de gente e reclamação dos bibliotecários, acabei desistindo da ideia.

F: Em termos de formação matemática, qual era a situação que se configurava na época? O aprendizado era como vocês professores esperavam?

Y: Bem, não era muito satisfatória. Na primeira turma que peguei, quando comecei a dar aula, percebi que os alunos não tinham noções de coisas simples. Mas em 1997 e em 1998 acho que os alunos se esforçavam mais e eram bem mais comportados: chegava na hora certa, faziam de tudo para aprender, se deixava tarefa para casa eles faziam direitinho. Se eu deixo exercícios para resolver em casa hoje, a maioria volta sem ter feito.

Na primeira noite que fui dar aula, pensei que a aula iria terminar às 20:20 h e encerrei as atividades. Aí os alunos falaram que ainda tínhamos 10 minutos e dava para resolver pelo menos mais dois exercícios. Resolvi, então, continuei até 20:30h. Hoje os alunos vão adorar se terminarmos a aula antes da hora, além disso, se coloco exercícios no quadro muitos ficam esperando eu fazer para depois copiar.

F: Por que você acha que mudou assim esse esforço dos alunos?

Y: Eu lembro que em 1997 tinha mensalidade. Em 1997 e 1998 eu sei que tinha uma mensalidade e se ficasse para exame final deveriam entrar com um requerimento e pagar uma taxa. Assim, para não gastar muito, deveriam se esforçar para não ficar de exame. Depois veio esse movimento de federalização porque tentaram vender a UNITINS pra uma universidade lá do Sul. Isso foi no final de 1999, 2000. Aí começaram algumas greves para tentar manter a universidade pública, porque queriam privatizar. E naquela época não tinha essa aprovação em massa no ensino fundamental e médio como está tendo hoje. E entrar numa universidade naquela época tinha mais valor. Até 2000 sempre dei aula nos 1º e 5º períodos no 1º semestre e 2º e 6º períodos no 2º semestre. Dar aula no 1º período naquela época era bom, pois os alunos chegam todos ansiosos para aprender as coisas novas e estavam mais preparados para enfrentar o estudo pesado.

F: E o que você pensa da administração da época?

¹³⁷ Trabalho de Conclusão de Curso.

¹³⁸ Softwares para redação de textos e trabalho com planilhas, respectivamente.

¹³⁹ O Maple é um sistema computacional de álgebra de uso genérico. Constitui um ambiente informático para a computação de expressões algébricas, simbólicas, permitindo, entre outras coisas, o desenho de gráficos a duas ou a três dimensões.

Y: Eu acredito que tinham umas coisinhas que atrapalhavam. Eu mesma fui obrigada a aprovar alguns alunos... É aquela mesma história que tem em muitas universidades particulares: pressão para melhorar índices de aprovação ou, ainda, que não se pode reprovar algum aluno porque ele é parente de um certo alguém. Em geral, davam mais ouvidos para os alunos do que para os professores. Mas com a UFT¹⁴⁰ isso acabou.

F: E a UFT se iniciou em 2003?

Y: Sim, foi criada em 2000 e os primeiros professores entraram em 2003, tomaram posse no dia 15 de maio de 2003 e efetivando o funcionamento da UFT, herdando praticamente todos os alunos da UNITINS. Dois *campus* ficaram fora da federalização: o de Colinas e o de Guaraí. Em 2001 os alunos já falavam que eram alunos da Universidade Federal e o governo já tinha dado os primeiros passos para fazer funcionar a Universidade em 2000, mas ideia inicial era só na capital, Palmas, e até sugeriram o nome de Universidade de Palmas – UNIPALMAS.

F: E como foi essa mudança da UNITINS para a UFT? Nem todos os professores chegaram a ir para a federal, certo?

Y: Falando a verdade, a maioria não conseguiu. Porque a maioria dos professores, principalmente na Matemática, não era mestre, e isto era um requisito mínimo. Na Matemática éramos duas com curso de Matemática e com mestrado e só eu consegui passar. Na época da UNITINS até que tinha uma quantidade suficiente de professores para cobrir a ofertas de disciplinas do curso, mas nem todos eram “bons” professores, principalmente por causa do tipo de contrato que tinham. Aquele tal de “quem indica”: não tinha avaliação, nada! Se eu falasse que um era bom, porque era meu amigo, entrava. Não avaliavam currículo, nada.

F: Isso comprometeu as aulas?

Y: Algumas sim. Outra coisa era que pouco antes da transição para a UFT o professor não sabia do dia de amanhã, então ele teria condição de ministrar aulas como deve? Ministrar uma aula decente? Duvido. Teve professor que chegou e foi mandado embora mas pelo menos tinha lugar pra voltar (aqueles que eram do quadro do Estado). Mas professor substituto que era contratado só da UNITINS, acabava o contrato, pronto, acabou a não ser os que foram absorvidos pelo *campus* de Palmas da UNITINS, que continuou o funcionamento e ainda continuaram. Os professores da Seduc¹⁴¹ retornaram para as escolas públicas,

F: Na época da UNITINS era um contrato de quanto tempo? Um, dois anos?

Y: Acontece que era por tempo indeterminado. E eu também estava nessa categoria: carteira assinada, passados 90 dias, tempo indeterminado, em qualquer momento podia cortar seu contrato (*risos*). E acontecia muito: o professor saía de férias e quando retomava não tinha mais sua vaga. O pior dos casos era aquele que eles esperavam o professor voltar

¹⁴⁰ Universidade Federal do Tocantins.

¹⁴¹ Secretaria de Estado de Educação.

para dar a demissão. Teve casos que ligaram para o professor para voltar e assinar demissão. Tinha que voltar correndo pra assinar a cartinha (*risos*). Agora que está melhorando. Quem estava aqui em 2003 e 2005 sabe muito bem os problemas que passaram. 2003: guerra entre os professores!

F: Por quê?

Y: É porque tinham alguns professores que eram concursados da Federal e outros da UNITINS, do Estado e do Município que queriam, todos, segurar o emprego. Em todos os cursos, mas talvez na Matemática tenha sido pior...

F: Que coisas você chegou a ver acontecer aí?

Y: Principalmente antes da federalização, antes do concurso, não tinha outra saída a não ser aprovar 90% dos alunos, ou fazia isso ou perdia o emprego. Agora, entrando como professor da Federal, não podiam continuar com isso, tem que segurar um pouco, principalmente os fantasmas e filhos de alguém que se aprovava sem esforço. Teve uma turma minha de 40 alunos, com aprovação de menos de 15 alunos, metade sumiu depois da primeira prova, e só 3 tinham direito a uma prova substitutiva. Assim que os outros viram que as coisas não eram mais como antes foram até a direção para ver se tinha jeito de passar na disciplina e os professores que não conseguiram entrar na UFT, apoiaram esse movimento, incentivando os alunos a fazerem um “abaixo-assinado” contra minha decisão.

F: Os outros professores também achavam que tinha que parar com essa aprovação em massa?

Y: Não. Para a maioria era melhor que continuasse daquele jeito pra garantir o emprego deles, eram aqueles sem concurso. E antes do concurso havia professores que tentavam até barrar esse movimento.

F: Quem defendia a criação da Federal?

Y: Principalmente os alunos, mais pela gratuidade. A qualidade, pelo menos na época, os alunos não gostaram. Porque isso também vinha dos professores. Para muitos alunos era a mesma questão: se conseguir passar está bom. Uma coisa que não muda daquela época pra agora é que muitos alunos já estão empregados e só querem o diploma. E com a Federalização, com a entrada de professores novos, eu, o Sinval e o Temístocles¹⁴², todos da área de matemática, mudamos essa postura. Em consequência, tentamos puxar o nível de ensino. E o índice de reprovação foi alto.

Quando tomou posse a primeira turma do nosso curso, tivemos a oportunidade de mexer no PPC¹⁴³ do curso, mas não teve jeito já que estávamos no meio de semestre com carga horária elevada de aulas, se não me engano 20 horas por semana, um atraso no calendário letivo: por conta da greve de alunos a favor da federalização, começamos as aulas do primeiro semestre em abril. Na segunda chamada do concurso entraram professor Sinval e a professora Elzimar.

¹⁴² Sinval de Oliveira e Basílides Temístocles Colunche Delgado, respectivamente.

¹⁴³ Projeto Político de Curso.

No segundo semestre mexemos um pouco na estruturas curriculares, revisando os pré-requisitos, mas as mudanças pararam por aí, ficamos preocupados também com montar uma tabela de equivalência entre a estrutura antiga e a corrente na época.

F: Como era aquela história dos “abaixo-assinados”?

Y: Isso foi inventado por professores da UNITINS que não conseguiram passar para UFT, por não terem mestrado. Talvez pensaram que se tirassem os professores da UFT conseguiriam segurar o emprego por mais tempo... Naquela época já tinha um estigma que o curso de Matemática reprova e o pessoal de Palmas queria fechar o curso de Matemática. Com a federalização os professores que não tinham mais como segurar o emprego começaram a manipular os alunos para mandar abaixo-assinado contra os professores que reprovavam os alunos. Muitos alunos se aproveitavam do fato de que passaram um bom tempo com greve, precisavam de reposição de aula e alguns professores, em consequência disso, facilitavam a aprovação. Eu já recebi um na época da UNITINS, em 2000. Eu não tinha como ensinar aos alunos que só ficaram passeando e reclamando, alunos que nem ficavam em sala, a não ser para responder chamada. Lembro que em uma das provas, os alunos tiraram nota baixa e fui obrigada a aplicar outra prova para essa turma. Adiantaria se esses alunos ficassem na sala para estudar. Então, a nota melhorou foi nada! Aí recebi o tal abaixo-assinado. Foi um dos piores acontecimentos que nem gosto de me lembrar: quase que tive que deixar o emprego e só não pedi demissão por que a coordenadora falou para eu dar um tempo e esperar até que tudo ficasse resolvido e que não ia ter problema para o meu lado.

Pior que isto foi quando em uma das provas que apliquei, apareceram alunas que solicitaram a revisão de provas a outros professores, e os docentes que participaram dessa revisão, que não vou mencionar os nomes por questão de ética, começaram a me forçar a mudar as notas, inclusive fotocopiaram a prova e deram às alunas para prepará-las para poder responder alguns questionamentos meus, depois começaram a falar que tinham questões com enunciado errado na prova. Em particular, eu tolerei um pouco. Agora conheci uma pessoa que estudou no bacharelado, fez mestrado na UnB e chegando aqui, pegou a primeira turma e viu o nível dos alunos... lidar com esses alunos não é fácil. Quem fez Licenciatura ainda tem essa noção, mas quem fez bacharelado, mestrado e tem pouco convívio com outras pessoas, conseguiria lidar com os alunos? Teve este professor que se formou quase junto comigo lá na UnB e não conseguiu.

F: Você chegou a ter contato com a professora Maely Aragão?

Y: Ela era coordenadora do curso da época que cheguei até 2000. Foi pioneira, mas faleceu faz tempo. Ela que construiu o curso, ela que segurou o curso até os últimos momentos enquanto UNITINS. Ela se afastou pela aposentadoria, mas o motivo maior foi sua doença. Ela é uma pessoa inesquecível na minha carreira, pois as professoras Maely, a Antônia Lúcia e o professor Macário são os que deram maior apoio para que eu conseguisse continuar com a carreira, na época mais difícil da minha carreira, aquela dos abaixo-assinado.

F: A formação de professores de Matemática no Tocantins hoje é boa?

Y: Olhando para os nossos alunos, é fraca. Eu já fui acompanhar estágios e vi a situação de como estão algumas escolas e os seus alunos e penso que não é fácil lidar com essas coisas. Tem muitas turmas que não se tem mais controle. E tem muitos alunos nossos que saem daqui e não sabem matemática básica. O que vai ser dos alunos com esses professores? Tem aluno que fala: "- Eu não estudei isso no Ensino Médio porque o professor não tinha condição de ensinar."

F: E isso prejudica as aulas aqui também?

Y: Prejudica. Por exemplo, os alunos falam que as "funções com logaritmos, exponenciais não são vistas. Não tem professores na rede com condições de lidar com isso". E muitos dos alunos formados pela UFT vão mesmo para os colégios, sem estarem preparados para ensinar esses assuntos, pois aqui, em geral, a preocupação dos professores é ensinar as matérias avançadas, as básicas muitas vezes ficam de lado.

Quando perguntam para os alunos: "- Como é que vocês vão ensinar esses assuntos, se vocês têm tantas dificuldades nesses assuntos?" existe um bom número de alunos, principalmente os que apresentam mais dificuldades, que simplesmente falam que não vão dar aula e só querem o diploma, assim não precisam se preocupar com isso.

F: O que você pode falar da estrutura do curso hoje?

Y: Na verdade esta estrutura não mudou, é a que temos hoje. Porque o curso – que era anual até final de 1997 – era mesmo de Ciências, depois que entrou a habilitação em Matemática, mas ficou uma mistura. No início da criação do curso pela FACILA¹⁴⁴ na década de 1980, esse curso só habilitava em Ciências e durava três anos, era de licenciatura curta. Hoje não tem licenciatura curta, então não tem como ter duas habilitações. Por isso tinha que mudar de vez para Licenciatura em Matemática, como deve acontecer no próximo ano. Como o curso é de licenciatura, temos que aumentar o número de professores que tenham passado por uma licenciatura, pelo menos. Porque temos alguns professores que só têm bacharelado e mestrado e nem sabem sequer o currículo de um curso de licenciatura. O principal objetivo da Licenciatura é formação dos professores para os ensinos fundamental e médio, depois pensar no mestrado. Mas num nível nacional dificilmente a licenciatura manda alunos para o mestrado em Matemática Pura. Na minha época os professores falavam: "Terminou o curso, pode fazer mestrado que consegue." E eu fiz o mestrado, mas acabou aí, porque pleitear o doutorado na área de Matemática Pura depende muito do histórico do mestrado. Por exemplo: lá em Brasília meu orientador falou pra mim que ou eu apresentava um trabalho em nível internacional ou podia esquecer de voltar pra lá, porque eu não consegui uma nota boa no mestrado. Ou seja, isso depende de quem fez a graduação em bacharelado ou licenciatura e não tem como competir. E mesmo como é aqui, licenciatura, para aluno fazer mestrado tem que fazer especialização.

F: Mas há a possibilidade de pós-graduação em Educação e na Educação Matemática, você já pensou nisso?

Y: Já pensei nisso, talvez fazer o doutorado na Educação Matemática. Até prefiro mesmo a mexer com a matemática pura. O fato de eu estar em curso de licenciatura pesa nesta

¹⁴⁴ Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína.

escolha. Vejo no dia-a-dia o que os alunos precisam. Quando eu entrei aqui em 1997, me preocupei mais com o conteúdo, passar o conteúdo, em nível superior. Hoje eu preocupo mais com a matemática básica, ensinando o conteúdo de nível superior não esquecendo da matemática básica, isso porque é um curso de licenciatura. Acho que encarar a Matemática Pura é enfrentar um desafio pra algo que não pretendo ser. Acho que a gente tem que ser educador e não aquele que simplesmente ensina o conteúdo.

Uma coisa que eu queria falar era que em 2000 eu trabalhava com alguns grupos de alunos, tirava dúvidas e inclusive ia à casa deles. Nesse momento percebi que, quando estudei, o ensino era bem mais puxado. Agora, até que ponto era mais puxado não sei. E tem isso que realmente o nível baixou por volta de 2000 e 2001. Acho que poderia melhorar muito. Isso é o que eu vejo.

F: O problema seriam essas dificuldades básicas?

Y: É. Hoje essas dificuldades básicas aumentaram, antigamente não tinha tanto. Em 1997 eu não via tantas dificuldades básicas. E agora temos mais alunos jovens, mesmo assim as dificuldades aumentaram. Em 1997 e 1998, quando eu pegava sempre os alunos dos primeiro e terceiro anos, tinham alguns que eram bons no primeiro ano e quando chegavam no terceiro não estavam tão bons como eram antes. Estavam desmotivados. Eu até tentava motivar, mas o problema maior era: qual vai ser o próximo passo ao sair da universidade? Muitos não têm condição de fazer pós-graduação fora e quando percebem isto se desmotivam. Alguns tinham condições, mas faltam recursos financeiros.

F: Mesmo assim, você lembra de exemplos de alunos que fizeram isso? .

Y: Tem muitos que saindo daqui fazem aquelas especializações a distância. Teve uma que saiu daqui, largou o Estado pra tentar a pós, mas não lembro para onde foi. Tem alguns alunos que formaram aqui e fizeram especialização aqui mesmo na UFT, tem alguns que passaram no concurso para auxiliar administrativo e estão trabalhando aqui na Universidade, mas não sei o destino dos demais. Tem muitos alunos que formaram aqui e estão nos Correios, nos bancos, em hospitais e em outros cargos que não são do magistério. E aí vêm as perguntas: "o que vai ser o futuro da rede pública de ensino se os melhores não assumem a carreira de magistérios?". Eu não sei.

F: E o caminho certo é trabalhar na rede pública?

Y: Sim. E se não trabalhar na base para formar um bom estudante, não teria muito a fazer para tentar corrigir durante a graduação, pois nós somos obrigados a lidar com um nível um pouco mais elevado que o dos ensinos fundamental e médio recebendo os alunos que não têm base e tentar ensinar o que deve com tempo curto não é uma tarefa fácil. Outra coisa que desmotiva os alunos são algumas disciplinas específicas do curso de Matemática. Tem aquela pergunta que aparece em todos os níveis: "- Para que serve isto que estamos estudando, se nunca usa?"

F: Por exemplo?

Y: Estruturas Algébricas I e II. Eles não veem utilidade apesar que estas duas têm muito a ver com o Ensino Médio em tópicos como Teoria dos Conjuntos e Polinômios. Nas turmas

de Cálculo a mesma coisa. Peguei Cálculo I, III e IV é a mesma coisa. Perguntam: “- Se for para dar aula nos ensinos fundamental e médio, pra que vou estudar isto?” Mas nós temos que seguir aquele modelinho exato, porque se pedirmos um pouquinho de interpretação, não interpretam. Por exemplo, da turma de Cálculo I que estou cuidando agora, nenhum interpreta coisa alguma! Se mudar o enunciado já não fazem. E que motivação que eles têm? Não têm! Muitos só querem o diploma mesmo, alguns para prestar concursos. No semestre passado tentei trabalhar com alguns alunos para incentivá-los seguir num mestrado, mas desistiram, acharam difícil e tudo.

F: Muito obrigado, Yukiko, pela sua disponibilidade em ceder esta entrevista.

3.10. Entrevista com o professor Raimundo Cavalcante Maranhão Neto

Realizada em Araguaína (TO) em 23 de março de 2009



Raimundo C. M. Neto ministrando um minicurso na V Semana Acadêmica do Curso de Ciências/Matemática da UFT em Araguaína, em novembro de 2008. Fonte: arquivo nosso.

O professor Raimundo ingressou na UFT na mesma época que eu. Nascido naquela região, havia feito seu curso de graduação na UNITINS em Araguaína, hoje UFT, uma situação quase rara, pois praticamente todos os professores da UFT, pelo menos em Araguaína, são de fora do Estado. Julguei ser interessante conversar com o professor Raimundo para conhecer sua visão da instituição de que fora inicialmente aluno, depois professor, tendo passado pela Universidade Estadual e, agora, atuando na Federal.

Fernando: Raimundo, eu gostaria que, primeiramente, você fizesse uma autoapresentação: quem é você? De onde vem? Eu sei que você foi estudar fora do Tocantins, então queria que você falasse disso também.

Raimundo: Bom, meu nome é Raimundo Cavalcante Maranhão Neto. Eu nasci em 15 de julho de 1972 na cidade de Nova Olinda (TO) que eu creio não ter mais que oito mil habitantes hoje, quase 12 anos depois que eu saí daqui. Nova Olinda fica a 55 Km de Araguaína, aproximadamente. Eu fiz meu ensino fundamental e médio todo lá. Fiz a minha graduação aqui em Araguaína na época que ainda era UNITINS¹⁴⁵, estadual. Depois se privatizou e, depois, veio a Federal. E a UNITINS voltou a ser estadual, só que não tendo a participação na educação superior como ela tinha antigamente, na minha época. Aí, depois da graduação eu fui em busca de fazer pós-graduações. Quando eu terminei o mestrado...

F: Desculpe, mas quando que você entrou na graduação?

R: Eu entrei na graduação em janeiro de 1993 e fiz durante quatro anos. Colei grau em janeiro de 1997. Aí, em janeiro de 1998, eu fui a Goiânia (GO) com o intuito de fazer o mestrado e fiz um curso de verão lá, em Topologia. Tomei pau! (risos) E então fiz uma especialização: uma pós-graduação *lato sensu*.

F: Lá na UFG¹⁴⁶ mesmo?

R: Lá na UFG. Esta, na época, era chamada de “nivelamento”: os pobres coitadinhos que passavam pela licenciatura e queriam fazer o mestrado em Matemática pura passavam por um “nivelamento”. Depois deste nivelamento eu entrei no mestrado como aluno especial. Eu consegui ainda aulas na faculdade de lá, na UEG¹⁴⁷ e não queria abrir mão desse trabalho. Comecei como aluno especial e depois que passei a ser aluno regular eu tive oferta de bolsa, só que eu teria que abandonar esse trabalho, mas eu não quis. Por isso foi complicado, apesar do meu mestrado ter sido daquele de 30 meses ainda.

F: E a UEG em que cidade?

R: Em Morrinhos (GO).

F: Então, você ficava viajando?

R: Viajando 140 Km na rodovia. De ônibus são 125 Km, mas eu ia de moto e andava um trecho na BR e depois pegava uns desviozinhos pra fugir dos caminhões... andava 140 Km. Então, isso complicou um pouco o término do meu mestrado. Na verdade dificultou bastante, porque eu trabalhava e estudava, estava fazendo o mestrado. Isso foi realmente complicado.

Eu não tinha a intenção de voltar pra cá. Eu pensava em ficar por lá, estudando, fazer meu doutorado no Sudeste, Sul ou mesmo no Centro-Oeste. Só que aí eu mudei de ideia...

¹⁴⁵ Universidade do Tocantins.

¹⁴⁶ Universidade Federal de Goiás.

¹⁴⁷ Universidade Estadual de Goiás.

F: Por quê?

R: Meus pais já têm uma certa idade, eles têm, os dois, aproximadamente a mesma idade. Eu pensava em mudar e, de repente, levar eles, mas eu tenho certeza que eles não se adaptariam por lá. Eles estão acostumados com a vidinha que eles têm aqui e não iam embora. E aconteceram algumas coisas, por exemplo, meu avô paterno morreu e isso mexeu muito comigo. Na época, eu fiquei um bom tempo bem angustiado com a morte dele. Então, eu acabei pensando. Essa reflexão que eu fiz nessa época me fez pensar em morar aqui, entendeu? Residir aqui e contribuir com meu Estado.

F: E você veio pra cá quando?

R: Primeiro eu prestei um concurso. E era uma coisa que eu não tinha ideia. Não tinha em mente prestar concursos para trabalhar na UFT. Quando eu estava ainda escrevendo minha dissertação, meus pais ligaram pra mim dizendo que tinha concurso da UFT¹⁴⁸ aqui. Eu falei: “- Tá beleza, tá beleza...”, mas na verdade não ia fazer concurso nenhum. Eu concluí em nove de julho de 2004 e prestei um concurso em 2005. Nesse concurso aconteceu algo que depois, se você quiser saber o que foi que realmente aconteceu...

F: Você fique à vontade. Se você quiser contar...

R: É o seguinte: teve várias coisas que aconteceram, uma delas é que eu passei o dia inteiro ajudando um amigo meu a preparar a aula dele... (riso). O incrível é que ele estava com dificuldades e depois a aula dele ficou muito bem preparada. Mas quando eu fui organizar a minha é que me dei conta: já eram duas horas da manhã (risos).

F: E o concurso no outro dia?

R: Sim. E nenhum dos dois conhecia Palmas (TO). Eu pensei: “Eu acordo mais cedo e termino de fechar minha aula e tá tudo beleza”. Só que nada disso aconteceu: acho que o despertador tocou e eu devo ter desligado ele. Não sei o que eu fiz que eu não ouvi. E aí já saímos em cima da hora tudo apavorado e eu escrevendo esse plano à mão: escrevia uma vez e errava, escrevia de novo e errava, escrevia de novo e errava de novo... Rapaz isso foi uma canseira. Eu estava muito nervoso mas na hora da aula eu acalmei, porque a aula era de Análise e Análise é uma coisa assim... pra mim, é tranquilo. Só que é o seguinte: eu não tinha preparado a aula! Eu dei uma aula tranquila porque é um conteúdo que eu tinha um certo domínio, só que eu cometi um erro grave, eu fiquei muito confiante quando comecei dar aula. Fiquei realmente tão confiante que achei que estava tudo bem, que eu ia passar. Dos outros três concorrentes pra essa vaga, meu amigo tinha saído mal na prova escrita. A outra mulher parece que tinha se saído mal, não sei. Então, diante da minha aula e sabendo que eu tinha feito uma prova escrita boa – fui o único que passou na prova escrita. A aula que eu tinha dado eu achei ótima, pensei: “Passei!”. E seria o único que teria passado se eu não tivesse dado uma bobeira bem grande. O professor falou: “- Olha, Raimundo, ainda faltam cinco minutos, caso você ainda queira falar mais alguma coisa, pode ficar à vontade”. E nesses cinco minutos eu acabei com a minha aula... (risos).

¹⁴⁸ Universidade Federal do Tocantins.

F: Se você tivesse encerrado ali estava bom? (risos)

R: Sim, devia ter encerrado! Porque eu falei coisas que eu não ia conseguir provar, entendeu? Eu não tinha preparado minha aula e você sabe que em Matemática, dependendo do que você falar e alguém pedir pra você provar você não dá conta de provar naquela hora, né? Só que, como era esperado que eu tinha preparado uma aula, eu tinha que saber provar. Eu tinha que lembrar da demonstração, eu tinha que, pelo menos, dar uma ideia boa. E o que aconteceu é que as primeiras perguntas foram em cima daqueles cinco minutos (risos). Então, eu acabei com minha raça nesses cinco minutos. A nota mínima era cinco nessa prova didática, eu tirei 4,85 e tirei algo bem perto de sete na prova escrita. Os outros dois reprovaram também, ou na prova escrita ou na didática.

E eu reprovei e vim para Araguaína, nas férias. Levei pau e vim pra cá! (risos). Fiquei as férias por aqui e um amigo me falou: “- Por que você não leva seu currículo lá na Faculdade Católica Dom Orione? Eu vi cartazes aí falando que estão abrindo um curso de administração. Vai lá e leva seu currículo.” Eu pensei: “Mas não tem uma faculdade católica por aqui e se tiver, e eles estão abrindo um curso de administração, eles montaram um projeto e esse projeto foi aprovado, já deve ter um corpo docente mínimo para o funcionamento desse curso...” E ele falou: “- É, rapaz, mas de qualquer forma vai lá.” E eu fui.

Imprimi meu currículo e cheguei à recepção e conversei com o rapaz, entreguei meu currículo pra ele e falei: “- Será que esse currículo vai chegar nas mãos do diretor mesmo?” Ele falou: “- Rapaz, você pode ter certeza. Vai chegar nas mãos do padre fulano de tal...”. E por incrível que pareça, fiquei sabendo depois, meu currículo foi encaminhado por um outro padre que eu nunca tinha ouvido falar, Padre Linoel, mas que depois se tornou amigo meu. Eu fui chamado no mês de agosto.

F: E na UFT você entrou no concurso de 2007?

R: É, 2007. Incrível! Um concurso que eu estava menos preparado porque eu passei três anos sem estudar matemática pura. Estudava de qualquer forma, às vezes dentro das reuniões da faculdade católica, ficava rabiscando, tentando rememorar coisas que já tinha um bom tempo que eu não via. (riso)

F: Bom, pra você que viveu aqui desde criança, qual o cenário do Tocantins que te vem à mente de uns anos pra cá? Sobre a criação do Estado, o que você lembra? Que mudanças foram significativas pra você? O que disso você acha que possa ter influenciado na formação de professores em nível superior, que é algo recente?

R: Olha, eu acho que a divisão do Estado, com certeza, deu um impulso aí, sabe? Universidade Federal aqui eu acho que ia demorar um bom tempo. Ter uma unidade da UFG aqui ia demorar bastante.

F: E da UEG? Será que chegaria?

R: Eu acredito que sim porque se ela continuasse com a filosofia de expansão que tinha, com certeza, chegaria até aqui. A própria UNITINS seria a UEG daqui. Quando separou o

estado é que virou UNITINS. Mas era FACILA¹⁴⁹, né? Assim como em Morrinhos era FACILA. Em vários outros locais era. Então, tinha uma estadual. Só que federal, pelo menos eu vejo de uma forma diferente, demoraria bastante chegar.

F: Você começou a falar aí, e eu queria que você falasse mais, do seu trabalho docente. Que práticas você leva pra sala de aula? E que práticas de ensino de matemática que ficaram marcadas pra você do seu ensino básico, da sua graduação?

R: Olha, eu não tenho a lembrança de práticas inovadoras durante o meu curso. O meu curso foi assim: bastante tradicional mesmo. Tradicionalzão. E era dessa forma que era passado pra gente. Inclusive os próprios alunos criticam quando vem um psicólogo, quando o professor de psicologia passava um texto pra gente: “- Nossa, mas isso aqui não dá em nada! Pra que serve isso? Esse pessoal, esses pedagogos ficam discutindo isso.”

F: Essa visão era tanto por parte de professores quanto de alunos?

R: Sim! Inclusive você sabe que ela permeia o nosso meio até hoje. Dizem: “- Essas práticas são bobeira” E acho o seguinte: de certa forma a pressão ajuda o cara estudar, mas tem muitas outras formas e se você não parar para refletir as suas práticas, dificilmente você vai ser um professor razoável. Se você decide refletir a sua prática, você tem condições de ser um bom profissional, não é? Não vou dizer um excelente profissional, mas um bom profissional. Ainda mais se você for dar aula nos Ensinos Fundamental e Médio. Se você não tiver um cuidado grande aí, você prejudica muita gente.

F: Quando você fez sua graduação você pensava em ser professor?

R: Não. Assim que eu comecei a fazer a minha graduação eu pensava em fazer Física. Só que eu pensava em estudar Física na área de pesquisa mesmo, não no ensino de Física. Depois eu me apaixonei pela Matemática, quero dizer, vi que ela é realmente muito interessante e que tem como eu estudar Física dentro da Matemática, assim como tem como estudar Matemática dentro da Física. E acabei me envolvendo com a Matemática e não consigo mais sair desse mundo. E depois eu fui percebendo que eu gostava muito de dar aula.

F: E o fato de você ter buscado um curso de Ciências é porque você achava que o nome indicava a você estudar outras áreas?

R: Não foi pelo nome. Na verdade era porque não tinha curso de Física. Se tivesse curso de Física eu teria tentado entrar num curso de Física.

F: E como era estruturado o curso? Lembra da estrutura curricular?

R: Bom, eu lembro não exatamente, claro, mas uma coisa que eu me lembro era que Cálculo I vinha no primeiro período junto com Geometria Analítica e Física. Quero dizer, você precisa de Geometria Analítica para estudar Cálculo, precisa de Cálculo para estudar Física I. Então, estava realmente complicado. Para você ter ideia era um arraso. Detonava!

¹⁴⁹ Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína.

Cálculo e Física arrebatavam com todo mundo nesse primeiro período. Muito raramente alguém passava simultaneamente nas duas. Por quê? Tinha que dominar Geometria Analítica pra entender o básico do Cálculo, precisava entender do Cálculo para entender a Física. Como é que fazia? O professor dava a Física sem falar de derivada e integral, ia levando até chegar um certo ponto que dava pra falar de derivada.

E o curso não era semestral, era anual. No primeiro ano tinha: Física I, Cálculo I e Geometria Analítica. Apesar de muita gente falar que não precisa de pré-requisito, aí não faz sentido, né? Eu acho que deveria vir uma depois outra.

F: O curso hoje traz Cálculo I no terceiro período e agora é semestral, Física I está no quinto período, depois que é feito o Cálculo II. E Geometria Analítica é quando? *(Perguntando para o aluno Jarilson¹⁵⁰ que esteve presente durante toda a entrevista)*. Mas, de todo modo, era um impacto grande para os ingressantes, certo?

Jarilson: Geometria Analítica é no terceiro período.

R: O pessoal tinha muita dificuldade. E alguns professores pesavam a mão, sabe? Outros não, até porque, não sei se isso é legal de comentar aqui, mas realmente alguns professores não tinham condições de dar aula, em termos de conteúdo mesmo. Deveriam ter estudado bem mais pra poder dar aula em determinadas disciplinas. Não muitos, talvez um ou dois professores que tinham essas dificuldades. Mas outra grande parte era de professores muito bons que entendiam muito do conteúdo e cobravam! Cobravam que a gente estudasse. E teve algumas outras deficiências.

F: Por exemplo?

R: Por exemplo, teve uma vez que a gente teve um engenheiro dando aula de Estruturas Algébricas. Aí ele ficou um semestre, no outro a professora Maely assumiu a turma e deu todo o conteúdo que hoje corresponde às disciplinas Estruturas Algébricas I e II só no segundo semestre. Esse professor só tinha pontuado algumas coisas, ele falou de Matemática Financeira porque ele achava que era importante saber Matemática Financeira. Mais importante que estudar Estruturas Algébricas. Na cabeça dele esta matéria não tinha grande relevância. Inclusive uma vez eu falei pra ele: “- Mas Matemática Financeira você pega um livro e estuda sozinho.” Aí ele falou assim: “- Tem muita gente boa errando problemas de Matemática Financeira.”

F: Eu não consegui entrar em contato com essa professora Maely Aragão, o que você pode me falar dela?

R: Ela teve uma grande participação no curso. Ela era uma pessoa de muita fibra, sabe? Muito enérgica apesar de ser uma mulher bem pequeninha (*risos*). Ela era bem magrinha e menor que a Yukiko¹⁵¹. Ela foi uma pessoa que teve uma grande preocupação com o curso. Pelo menos era o que ela passava pra gente, percebíamos que ela tinha uma grande

¹⁵⁰ Jarilson Sousa Silva. Aluno do Curso de Ciências/Matemática da UFT de Araguaína que estava presente para observar a entrevista, pois desenvolveu, à época, trabalho de conclusão de curso cujo objetivo era entender o funcionamento de uma pesquisa em história oral e analisar uma entrevista realizada para esta pesquisa de doutorado.

¹⁵¹ Yukiko Massago, professora do Curso de Ciências/Matemática da UFT em Araguaína.

preocupação. Inclusive ela tentou levar esse curso lá para a fazenda onde está a Escola de Veterinária. Ela queria que o curso funcionasse lá porque aqui (no *Campus* do Bairro São João) não tinha espaço. Enquanto alguns alunos queriam que esse curso viesse pra cá para funcionar em salas de colégio. Ela achou isso terrível, porque ela achava que lá é que era o lugar. E hoje a gente percebe que as pessoas estão errando de novo e que realmente o curso deveria ser lá, porque lá tem terreno, lá tem espaço, deveria ser lá. Ela tinha essa visão. Interessante.

F: Quem mais você pode falar que deu uma contribuição para o caminhar do curso?

R: Tinha muita gente. O professor Macário Piastrella era um professor fantástico. O professor Sávio. Tinha o professor de Física, o Givaldo Joaquim dos Santos, que me ajudou muito. Ele nunca teve uma grande metodologia de trabalho, como o Sávio tinha, mas ajudava, trabalhava com a gente de uma forma que contribuiu pra minha formação. Tiveram outros, é claro.

F: Voltando ao assunto da grade curricular do curso, que vantagens e desvantagens você vê entre a atual grade e aquela?

R: Eu vejo que hoje a matriz só tem vantagem em relação a outra. Ah, não. Tem um porém: a Geometria, chamada Geometria Plana, que é a Geometria Euclidiana Plana, não era trabalhada no primeiro período. Pelo menos não lembro. Acho que era trabalhada no segundo período.

F: E agora está logo no primeiro.

R: Então, isto é uma falha. E a vantagem é aquilo que te falei da Geometria Analítica, do Cálculo e da Física. Isso aí, realmente é um diferencial grande.

F: E que outras medidas você acha que tornam o curso hoje com melhores condições de formar um professor?

R: Ah sim, eu acredito que tem pelo próprio corpo docente: hoje nós temos pessoas com formação na área de Educação Matemática e na época a gente podia até ter gente formada, mas com especialização, eu não me recordo quem, talvez a professora Maria – que agora não lembro do nome completo. Ela trabalha hoje em uma dessas escolas aí, eu posso tentar descobrir. É uma morena. Ela é uma boa professora. Eu acho que ainda está por aqui.

J: Ela está no CEM Paulo Freire¹⁵². O Givaldo também está no CEM. Ela me parece mesmo uma ótima professora.

R: Muito competente, muito responsável. É, não tem como ser competente sem ser responsável.

F: Raimundo, outro dia numa reunião do nosso colegiado foi colocado que o fato de o nome do curso ainda ser de “Ciências com Habilitação em Matemática” parece impossibilitar o

¹⁵² Centro de Ensino Médio Paulo Freire, escola estadual situada no centro de Araguaína.

curso de ter uma identidade como de formação de professores de matemática. E o fato de ter disciplinas e professores da área de Biologia, da Química, isso não deixa o curso ter essa “identidade” dessa cara. O que você pensa disso?

R: Eu penso que, justamente, isso deve mudar agora. Eu não acredito que é bonito toda essa história de facilitar a interdisciplinaridade. Acho que você vai conseguir se relacionar com outra área, ser interdisciplinar se você conhece bem, pelo menos uma delas. Se você não conhece nenhuma delas não vai conseguir fazer interdisciplinaridade. Então, eu acho que deve ter o Curso de Biologia, o Curso de Química.

F: Quando você fez o curso ele também era de Ciências, certo? Qual era a cara do corpo discente? Que tipo de aluno estava ali? Eles queriam ser professores de ciências ou de matemática?

R: Havia pessoas que queriam fazer curso de Ciências mesmo. Bom, na turma que estudei parece que teve uma aluna que queria estudar Ciências. Acho que ela queria estudar Biologia, uma coisa assim. Mas os demais queriam dar aula de matemática. Da minha turma sei que tem dois que não são. Um trabalha no banco aqui, o outro no Detran¹⁵³...

F: Mas quando eles entraram no curso o que eles falavam?

R: Falavam que queriam dar aula de Matemática. Que gostavam de Matemática e queriam dar aula de Matemática. E tem que ser isto mesmo. Eles vão ser professores de Matemática, apesar de lidarem com disciplinas de Biologia e Química. É como eu vejo. Alguns até acham que não devem saber muita Matemática. Acham que devem saber pouca, quero dizer, não acham que devem entender muito de Matemática porque acham que é uma licenciatura.

F: Tem muita resistência com disciplinas tipo Análise, Álgebra? E na época em que você fez seu curso?

R: Existe e acho que é a mesma visão que eu percebo dos meus alunos hoje. Até parece que não mudou nada, que eu saí e voltei. Mudou o corpo docente, né? Isso é indubitável.

F: Mas os discentes não mudaram?

R: É incrível, mas parece que eles têm as mesmas expectativas.

F: Como eram as disciplinas pedagógicas quando você fez o curso? Elas ficavam para os últimos anos?

R: Olha, eu me lembro de ter feito Didática, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem acho que foram nos segundo e terceiro anos. Eu lembro de ter tido Metodologia, já no terceiro ano e aí no quarto ano eu tive uma outra. Nesta Prática de Ensino II que lembro que a gente deu um cursinho. A gente organizou e escreveu apostilas,

¹⁵³ Departamento de Trânsito.

cada um escreveu um material e demos aulas naquele prédio do CAIC¹⁵⁴. Isso foi o projeto de uma professora que mora aqui, mas eu não lembro o nome dela.

F: Esses professores eram formados em matemática?

R: Não, eram pedagogos. A Professora que deu Prática I mora hoje em Nova Olinda. Eu não sei se ela mudou, mas ela morava em Nova Olinda. Era uma professora aposentada pela Unicamp, aposentou e veio para o norte morar. É a professora Inglês, mas não lembro do nome. Ela dava aula de Sociologia e de Prática de Ensino I, ou era didática? Chamava Didática I... Era uma coisa assim.

F: Os professores influenciavam, ou sugeriam que seguisse num curso de mestrado?

R: Não, eles não chegaram a sugerir, o que aconteceu foi que durante as próprias aulas eu comecei a perceber o meu envolvimento com a matemática. Teve também uma visita do pessoal do MEC¹⁵⁵. Vieram o professor Norai¹⁵⁶ da UnB, outros professores que não lembro o nome agora. Veio o professor Ronaldo¹⁵⁷ lá da UFG que é matemático e acabou sendo o meu orientador no mestrado. Colocaram um bocado de gente tudo numa mesma sala e entrevistaram a gente.

Então, a presença deles chamou minha atenção. E uma outra pessoa, o professor Pedro. Não o Pedro Capurro, um outro que não sei o sobrenome. Ele esteve por aqui pouco tempo. Ele era lá de São Paulo. Não sei se ele era mestre ou doutor em matemática.

F: Ele deu aula aqui?

R: Ele deu aula aqui. Acho que ele era doutor. Ele teve um apelido: Pedro Doido. Porque, justamente, ele dava espaço pra isso (*risos*). Ele tinha um comportamento duvidoso. Ele apresentou pra gente um livro de Cálculo escrito todinho à mão, de um amigo dele. E aí, esse material era tirado uma fotocópia e encadernado todo bonitinho, feito um livro. Inclusive eu tenho até um exemplar lá em casa. Eu cheguei a estudar com este livro. Ele dava aula de Cálculo com este livro. Deu aula de Cálculo I e II. Na época, Cálculo I era desde derivadas até integração de funções de uma variável. Cálculo II era tudo que envolvia funções de duas ou mais variáveis: era o Cálculo II.

Aí, a gente estudava por esse livro e ele conversava muito com um amigo meu que hoje é da Polícia Federal, o Lécio. O Lécio foi incentivado, ele conversava muito com esse professor e, depois, o próprio Lécio me incentivou. Ele falava: “- Ah, eu vou fazer mestrado lá em São Paulo.” Mas ele foi mesmo para Goiânia e fez especialização. Só que já casado, trabalhando na Polícia Rodoviária Federal, e abandonou a ideia de fazer o mestrado. Porque ganha muito bem acho que não tem nenhum interesse de abandonar a carreira de policial pra trabalhar como matemático.

¹⁵⁴ Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos, o CAIC é um projeto que deriva do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, surgido na década de 1990, que surgiu da necessidade de canalizar recursos em caráter preventivo. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino fundamental; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

¹⁵⁵ Ministério da Educação e Cultura.

¹⁵⁶ Norai Romeu Rocco.

¹⁵⁷ Ronaldo Antonio dos Santos

F: E como é que você vê a questão do incentivo à pós-graduação?

R: A procura pela pós-graduação hoje, eu acredito que é maior. Olha! Já é um indicador de mudança, né? Antes eu falei que via os alunos daquela época como iguais a hoje e nesse sentido está diferente. Acho que o corpo docente influencia hoje nesse sentido.

F: E voltando àquela coisa que você falou no início da entrevista sobre privatização: o curso chegou a ser pago?

R: Não, era público. Na época do Siqueira Campos¹⁵⁸, por volta de 1996 e 1997, houve uma privatização. O Estado do Tocantins tem quase vinte anos, então teve aí um período de uns dez anos de UNITINS pública. Aí ocorreu uma privatização. Inclusive o Marcelo Miranda e o Siqueira Campos, naquela época eram aliados, bem “amigos”. O próprio Siqueira Campos contribuiu com a primeira candidatura do Marcelo Miranda.

F: Privatizaram?

R: Sim. E eu estou falando esses nomes porque o Siqueira foi governador e o Marcelo é o atual governador. Inclusive nós fizemos o “enterro” do Marcelo Miranda naquela época, porque ele era deputado e votou a favor da privatização. Eu não era mais aluno, mas participei do enterro do Marcelo Miranda¹⁵⁹, porque ele comungava das mesmas ideias do Siqueira Campos. Eu acho até que ainda comunga só que hoje um não gosta da presença do outro. Na verdade são pessoas bem parecidas: um revela claramente o que ele é e o outro esconde, é mais medroso. Eu acho o Marcelo Miranda é mais medroso. Ele faz as mesmas coisas que o Siqueira Campos faz só que o pessoal acha que não faz. Ele se expõe menos. E hoje eu não sei como que é está a UNITINS.

F: Bom, Raimundo, vamos fazer assim, encerramos por aqui. Eu vou transcrever a entrevista e passo pra você ler. Aí você corrige, acrescenta o que não lembrou de falar hoje, censura se achar que precisa. Coloque o maior número de detalhes que você puder colocar. Muito obrigado!

R: Cara, eu agradeço também. Vou indo, então.

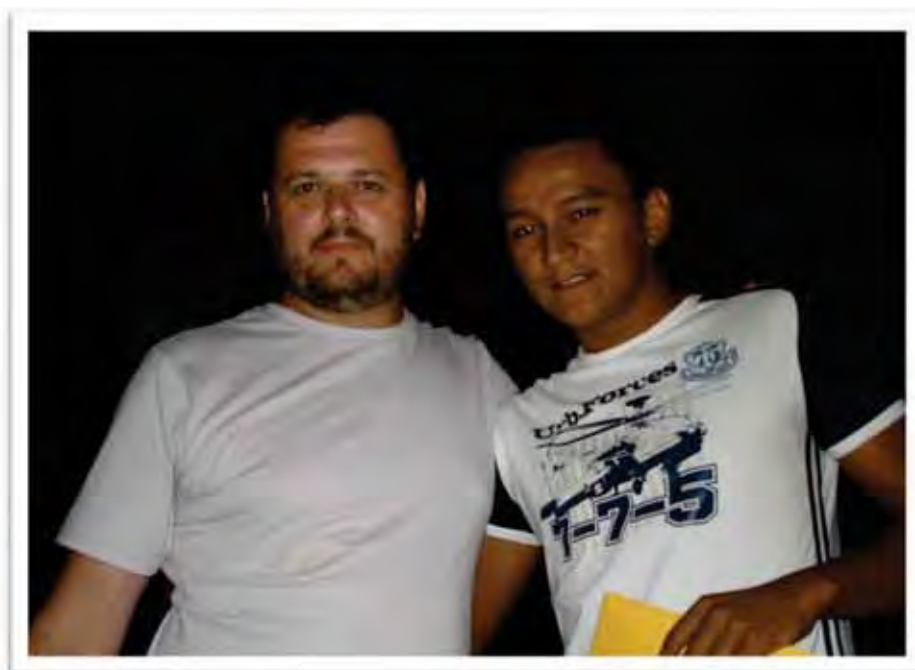
F: Até a próxima.

¹⁵⁸ José Wilson Siqueira Campos foi governador do Tocantins em três períodos: 1989 – 1991, 1995 – 1998 e 1999 – 2003.

¹⁵⁹ Marcelo de Carvalho Miranda é governador do Estado do Tocantins desde 2003 até os dias de hoje.

3.11. Entrevista com o professor Sinval de Oliveira

Realizada em Rio Claro (SP) em 15 de janeiro de 2009.



Sinval de Oliveira, à esquerda, entregando livro a estudante do curso de Matemática durante a V Semana Acadêmica, em outubro de 2008. Fonte: acervo pessoal da professora Yukiko Massago, gentilmente cedida. Quando solicitamos ao professor uma fotografia para incluir junto a sua textualização, ele disse ter gostado desse registro em que aparece trabalhando, pedindo para que o mantivéssemos.

O professor Sinval foi um dos primeiros a me recepcionar quando cheguei a UFT. Ele foi o primeiro coordenador do curso de Matemática após a criação da Universidade Federal em 2003 e, de maneira informal, já havia me contado muitas histórias sobre aquela instituição, mesmo antes da sua chegada ali. Nossa conversa, aqui registrada, aconteceu em Rio Claro (SP) na casa para onde ele foi, quando se afastou para doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp.

Fernando: Bom, a primeira coisa aqui é uma autoapresentação. Você pode falar à vontade sobre você e eu queria que dissesse como quer ficar registrado no nosso trabalho.

Sinval: Bem, eu me chamo Sinval de Oliveira, nasci em 30 de janeiro de 1968, no distrito de Uruguai, município de Piratuba, Santa Catarina. Vivi lá por dois anos e depois minha família mudou-se para o norte do Estado, para uma cidade chamada Porto União. Lá, efetivamente, é que fiz todos os meus estudos de primeiro e segundo graus e superior na Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória, que era em um município vizinho, separado apenas pela ferrovia. Fiz o curso de Ciências com Habilitação em Matemática. O curso foi concluído em 1990. Bom, durante esse período de formação inicial minha família não tinha recursos financeiros suficientes para que eu pudesse me dedicar somente aos estudos. Então, praticamente desde os quatorze anos, eu já tinha vínculos empregatícios, não necessariamente formais, de tal forma que trabalhei em muitas atividades ligadas à construção civil, marcenaria e indústria madeireira que era muito forte naquela região norte de Santa Catarina, na fronteira com o Paraná. Os primeiros contatos com a docência foram através de um outro professor que me convidou para substituí-lo em turmas de ensino fundamental. Naquela oportunidade eu estava no primeiro ano do curso de graduação. Posteriormente eu continuei com um vínculo formal junto a uma indústria de madeira até o terceiro ano de graduação quando concluí a chamada Licenciatura Curta, que habilitava ao exercício da docência no ensino fundamental área de ciências como também matemática. Foi aí que optei por iniciar o trabalho docente no interior da microrregião onde residia, uma localidade chamada Santa Cruz do Timbó, formada por descendentes de imigrantes alemães. As aulas nessa localidade só começavam praticamente depois que chegava o ônibus com os professores. Essa nova experiência foi motivadora. Tive contato com o projeto Ciranda da Ciência e comecei a participar e incentivar os alunos a desenvolver projetos de ciência.

F: Que projeto era este?

S: Ciranda da Ciência, da Hoechst do Brasil¹⁶⁰ e da Rede Globo de TV. Incentivou os alunos a formarem pequenos grupos de ciência e a desenvolver atividades diferenciadas em sala de aula como uma forma de tentar materializar as solicitações didáticas que vínhamos recebendo no decorrer do curso. Era muito forte, na época, uma corrente no ensino de Ciências, de maneira geral chamada “técnica da redescoberta” que propunha que as atividades didáticas fossem pensadas em pequenos projetos de ensino.¹⁶¹ Então, nessa época de graduação, o que eu vejo que também foi importante na minha formação foi que tomei a iniciativa de participar de alguns eventos ligados à formação do professor que foram os Simpósios Sulbrasileiros do Ensino de Ciências. Por natureza característica do simpósio

¹⁶⁰ O Projeto Ciranda da Ciência, patrocinado pela indústria farmacêutica Hoechst, visava a estimular entre os jovens o gosto pela pesquisa científica. A Iniciativa foi tomada em 1988 após o grande sucesso da Ciranda de Livros, que distribuía bibliotecas e promovia a série "Leitura no Parque". A Ciranda da Ciência fornecia "kits" completos de laboratório às escolas, para que os alunos tivessem também a prática das lições de Química e Física.

¹⁶¹ A redescoberta é um recurso didático através do qual o professor propõe aos alunos atividades práticas e, por meio do desenvolvimento experimental, os conduz a observarem e interpretarem os resultados, capacitando-os a concluírem por si mesmos. Nessa técnica os alunos trabalham sem saber os objetivos finais a serem atingidos. Somente perceberão os objetivos ao alcançarem determinada fase do trabalho, ou quando chegarem a sua finalização, redescobrimo. (MACHADO, 2008)

eles se realizaram sempre no interior de um dos três estados da região Sul. A proposta era de se aproximar dos professores que estavam mais distantes dos grandes centros de formação. Então, a participação nesse evento que acontecia sempre numa faculdade do interior dos estados, uma vez por ano, me permitiu conhecer outras universidades, outros professores, outras alternativas didáticas. Penso que essa participação foi determinante para que eu pensasse na formação posterior. Foi motivador, foi esclarecedora, apontava perspectivas futuras de continuar na carreira docente.

F: E como foi o prosseguimento dos seus estudos?

S: Como na região onde conclui o curso de graduação, e mesmo nas mais distantes, já existia um bom número de profissionais da área da Matemática, estava difícil conseguir um vínculo profissional, então mudei para a região de Itajaí, no litoral, onde existia uma demanda maior por professores de matemática. E comecei a trabalhar na rede estadual, depois na rede municipal de Balneário Camboriú, na área de Ciências do ensino fundamental. Assim, a proximidade com Florianópolis motivou que eu comesse a pensar em estratégias pra continuar os estudos de pós-graduação. Antes do mestrado fiz uma especialização *lato sensu* na Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – onde tomei contato com alguns profissionais da Universidade de Campinas que apresentaram a metodologia da Modelagem Matemática. Tive a oportunidade de assistir uma palestra do professor Rodney Bassanezi, que é um dos mentores dessa proposta e outras pessoas que participaram daquele curso, como a professora Regina Buriasco, que ministrou uma disciplina de História da Matemática, o professor Dionísio Burak que posteriormente foi o meu orientador na especialização trabalhando na perspectiva da modelagem matemática. Só em 1995 iniciei os primeiros contatos para tentar o mestrado. Em 1996 logrei êxito na seleção do mestrado em Matemática e Computação Científica da Universidade Federal de Santa Catarina, mas não cheguei a fazer o curso porque eu dependia de uma dispensa do município de Camboriú para se dedicar integralmente aos estudos – era uma exigência do programa, que era diurno. Mas só o fato de eu ter cursado em fevereiro daquele ano uma disciplina concentrada já foi motivador pra que eu pudesse pensar em alternativas para permanecer em Florianópolis visando aos estudos. Foi então que consegui outros vínculos empregatícios: professor substituto nas escolas estaduais e particulares, e permaneci o ano de 1996 em Florianópolis visitando a biblioteca e estudando de forma individualizada. Em 1998, finalmente, logrei êxito na seleção de outro programa de pós-graduação, em Ciências da Computação, trabalhando com a possibilidade do uso da informática para o ensino da matemática, sob orientação da professora Edla Maria Faust Ramos. No decorrer do mestrado eu não fui aluno bolsista, por isso as dificuldades financeiras oscilavam: ora estavam melhores, ora estavam desfavoráveis e isso me levou a buscar estratégias para superar algumas destas adversidades. Em 1999 eu passei num concurso pra professor substituto na Universidade Federal de Santa Catarina e tomei posse ficando lá pelo período máximo que a legislação permitia. Mas não foi efetivamente dois anos por conta do calendário de greve. Em 1998 houve uma greve grande e em 1999 o semestre começou em abril e fiquei quatro semestres, até 31 de dezembro de 2000.

F: Você trabalhou com quais disciplinas?

S: Com Prática de Ensino de Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática em cursos de licenciatura em Matemática e Fundamentos e Metodologia do Ensino da

Matemática para o curso de Pedagogia. No ano de 1999, depois de uma conversa com a orientadora e com a intenção de trabalhar na Universidade, decidi trancar o curso de mestrado para me dedicar à organização didática das aulas. Eu fiquei trabalhando no projeto, tranquei o curso para dar conta de questões técnicas como cumprir os prazos finais. Bom, esta experiência foi muito rica, pois me dediquei a estudar as correntes da Educação Matemática para conseguir apresentar propostas didáticas para os alunos de licenciatura que atendessem às tendências que eu percebia que estavam ocorrendo no país. Tive oportunidade também de propor reformulações nas ementas destes cursos em função de que as mesmas estavam em desacordo com essas novas tendências. Sutilmente, enquanto as ementas não tinham sido aprovadas, eu introduzia algumas discussões, por exemplo, já eram conhecidos muitos artigos sobre História da Matemática, como o do professor Antônio Miguel, que explorava as potencialidades didáticas da História da Matemática que foi publicado na *Zetetiké*¹⁶². Então, comecei a introduzir essas literaturas para serem estudadas como propostas de ensino sempre vinculadas a tópicos complementares, sem alterar as essências das ementas, podendo trazer uma contribuição mais recente à formação daqueles futuros profissionais. Da mesma forma com outras tendências como a Modelagem Matemática, usando um texto da professora Salett Biembengut que também era muito fácil de ser lido e entendido. Outros como o texto do professor Dario Fiorentini de tendências e concepções de Educação Matemática foram usados.

F: E quando você terminou o mestrado?

S: Eu tinha combinado com a minha orientadora e em 2000 o curso foi reaberto. Fiquei um ano com o curso trancado – era o tempo máximo permitido – e em março de 2000 foi reaberto o curso e concluído em nove de março de 2001.

F: E a sua ida para o Tocantins? Você foi em 2003?

S: Bom, as questões de cunho financeiro voltaram a aparecer porque se encerava o contrato com a UFSC e eu ainda não estava com o relatório final da dissertação pronto. Então, no mês de janeiro de 2001, via internet, eu espalhei meu currículo com uma nota de rodapé dizendo a possível data de defesa do mestrado. Pra minha surpresa fui chamado para uma entrevista numa cidade do interior, Brusque, na Fundação Educacional de Brusque. Fui chamado pra trabalhar nessa Fundação particular, continuando na perspectiva de continuar a trabalhar no ensino superior, e mantive vínculo com a rede municipal de Camboriú. Aí fixamos, eu e minha família, residência em Camboriú e algumas noites eu me deslocava a Brusque que não era muito distante de lá, cerca de 45 Km.

Bem, um dia um colega me disse: “Olha, abriu inscrições para a Universidade Federal do Tocantins” no final de 2002, e feitas inscrições e as provas em janeiro de 2003 e fui aprovado. Só quando a Universidade começou a ser implantada que efetivamente tomei posse. E em 31 de julho de 2003 que entrei em exercício na Universidade Federal do Tocantins no *Campus* de Araguaína.

F: Qual a grande motivação da sua ida para lá?

¹⁶² MIGUEL, A. As potencialidades pedagógicas da história da matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores. *Zetetiké*, Campinas, v.5 - n.8 - jul./dez. 1997

S: Bom, a motivação principal era a perspectiva de estudos posteriores, doutoramento. Pela experiência com a Universidade Federal de Santa Catarina, as universidades federais têm na sua diretriz a perspectiva de formação de professores em nível de pós-graduação, o que não é algo muito concreto nas universidades particulares. Então, a grande motivação foi a perspectiva de estudos futuros e o doutoramento. A minha posse deu-se, efetivamente, em Brasília, porque a gestão da Universidade Federal do Tocantins foi feita pela Universidade de Brasília.

F: Você se lembra de nomes de pessoas que estavam à frente deste processo?

S: Na época, o reitor era o professor Lauro Morhy, mas na verdade existia uma equipe de profissionais que estavam dando esse suporte para a criação da Universidade. Então, eu achei que ia trabalhar em Palmas, a capital, porque o concurso era para trabalhar lá. No entanto, o colegiado do curso de Ciências com Habilitação em Matemática do *campus* de Araguaína tomou a iniciativa de chamar o segundo colocado no concurso – eu fui o segundo colocado neste concurso, o primeiro candidato que acabou indo para Palmas.

F: Como era Araguaína? Quais suas primeiras impressões? Quais transformações estavam acontecendo?

S: Bem, as primeiras impressões de Araguaína não foram as melhores. Ela não atendia às expectativas que eu vislumbrava, uma vez que as imagens da cidade que estavam disponíveis na internet eram de locais que davam a entender que a cidade tinha outra estrutura organizacional, que efetivamente não tinha. Isso foi uma surpresa. Da mesma forma, me surpreendi com o *campus* da Universidade, porque este *campus* funciona até os dias de hoje numa escola que foi cedida pelo Estado. Então, a estrutura física deixava muito a desejar em relação às experiências que já tive em outras universidades do sul do país, e mesmo as fundações menores em que eu já havia trabalhado – essas observações sobre um ponto de vista físico: uma estrutura que não é adequada para o funcionamento de um curso superior.

F: E foi esta estrutura que funcionou por um bom tempo, certo?

S: Pelo que tenho conhecimento os cursos lá funcionavam há pelo menos vinte anos sob a gestão do Estado. A faculdade ficou conhecida como FACILA¹⁶³, composta pelos cursos ligados à licenciatura, mantidos pela UNITINS, a Universidade do Estado do Tocantins.

F: Você chegou logo no início da Universidade Federal do Tocantins, num momento de transição, que coisas estavam acontecendo nesse período?

S: Bem, depois que entrei em serviço em Araguaína, em menos de quinze dias eu já estava com a responsabilidade da coordenação do curso. Primeiro, interinamente, porque a coordenadora do curso, em função de algumas atividades profissionais e de suas pesquisas feitas na Ilha do Bananal¹⁶⁴, deixou-me como coordenador interino. Era a professora Lílyian Monteiro, era professora da época da UNITINS e depois teve sucesso no concurso para

¹⁶³ Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína.

¹⁶⁴ Localizada no Rio Araguaia entre os estados do Tocantins e Mato Grosso.

professor da UFT, na área de Biologia. Foi empossada inicialmente como professora e assumiu a coordenação do curso.

F: Que outros professores passaram por essa transição?

S: A professora Yukiko Massago, a professora Elzimar Pereira Nascimento, todas no nosso curso. Os que estavam chegando eram eu e o professor Temístocles¹⁶⁵. Esses tomaram posse em maio. A professora Elzimar tomou posse em julho e eu no fim de julho. No primeiro semestre de trabalho, também tive contato com o professor Macário Piastrella, que foi uma figura ímpar. Ele praticamente ajudou a fundar a cidade, pelo que sei de conversas com ele, ele contou que chegou a Araguaína trazendo a família e a mudança num burrico, porque não existiam estradas na época. Particularmente sei que ele ajudou a fundar o Colégio Santa Cruz, que hoje é uma potência na cidade. E em alguns momentos, segundo depoimentos de outros colegas, o Estado algumas vezes tentou fechar o curso de Matemática e o professor Macário estava presente nessas reuniões e conseguiram reverter essas proposições da gestão da Universidade no sentido de que o curso deveria permanecer funcionando porque estava trazendo uma contribuição social para a microrregião. Os detalhes disso só ouvindo ele mesmo, pois sua história é muito rica.

F: Que práticas de formação de professores você percebia naquele curso? Você sabe daquelas práticas que eram vistas na época da UNITINS? Algumas foram herdadas?

S: Um dos problemas que eu pude identificar, estando à frente do curso, do ponto de vista pedagógico, era que os estágios não eram implementados como preconizava o projeto pedagógico do curso da UNITINS – a UFT ainda não tinha o seu.

F: A legislação da UNITINS foi assumida pela Federal?

S: Os cursos foram assumidos e houve um regimento acadêmico de transição. Posteriormente a Universidade normatizou esses pontos.

F: Até as ementas das disciplinas da UNITINS foram encampadas?

S: Até hoje ainda estão em vigor os projetos de curso. Muitos estão sendo reformulados como no nosso curso de Matemática, onde vigora ainda a proposta que foi herdada, mas há uma nova proposta sendo formulada e a expectativa é que ela entre em vigor no segundo semestre de 2009.

F: E os estágios?

S: Eu acabei assumindo algumas turmas de Estágio Supervisionado que envolvem, obrigatoriamente, o acompanhamento do professor responsável pela disciplina. Eu desconheço os motivos, mas percebi que na gestão da UNITINS esses acompanhamentos não eram feitos com propriedade. Pelo menos foi a leitura que fiz, porque havia um certo descontentamento por parte das escolas que eram usadas como campo de estágio. Então, assim que assumi a responsabilidade por estas disciplinas, fiz contato com a diretoria de

¹⁶⁵ Basílides Temístocles Colunche Delgado.

Ensino Estadual e formalizamos um projeto lá de estágios e estabelecemos contato com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas de níveis fundamental e médio. O *status* de coordenador do curso da UFT contribuiu um pouco para uma boa receptividade por parte desses profissionais, não tive dificuldade em ser aceito em diversas unidades de ensino. Os alunos também não estavam acostumados com o professor acompanhando os estágios, então houve também por parte dos nossos alunos um certo descontentamento...

F: Houve resistência?

S: Uma resistência porque eles acreditavam que não era atribuição do professor fazer acompanhamento de estágio. Tivemos que apontar por diversas vezes tanto o regimento de transição quanto outros instrumentos que orientavam a realização desta supervisão nos estágios obrigatórios. Bem, o que eu percebi é que a ausência deste acompanhamento do professor tornava o estágio pouco aproveitado para a formação do professor.

Os estágios estavam organizados em três, mas em termos de regência, o segundo preconizava regência em ensino fundamental e o terceiro em Ensino Médio. O primeiro era aquela parte de observação, levantamento e conhecimento das unidades escolares, mas que também necessita de acompanhamento do professor responsável.

F: Então, essa presença só estava no papel?

S: Isso. Era regimentado, mas eu desconheço por que isso não era cumprido com a acuidade que necessita a disciplina. Esse contato prévio com os diretores e coordenadores das unidades escolares também contribuiu para resolver outras necessidades que a Universidade tinha: a demanda de salas de aula cresceu consideravelmente no prazo de um ano e eu penso que foi uma atitude precipitada da parte da gestão superior da Universidade em manter o ritmo de processo seletivo de vestibular, não havia salas de aula pra comportar a demanda de alunos. Nós tivemos que usar salas de escolas e até da Delegacia Regional de Ensino para atender as necessidades do curso.

F: Quantas salas de aula vocês tinham?

S: Quatro salas para o curso de 2003 até início de 2005. E o curso funcionava em três períodos: matutino, vespertino e noturno. O vestibular permitia ao aluno entrar e cursar qualquer um dos períodos, se bem que essa turma do vespertino só era oferecida na época da UNITINS. Então, eram turmas que passaram a ser vinculadas à Universidade Federal do Tocantins, mas não entraram pelo vestibular da Universidade, ou seja, eram alunos que a Universidade teve que manter até sua conclusão. Esse era outro grande problema do curso: nós tínhamos um número de turmas considerável e também não tínhamos um número de professores adequado para atender essas turmas.

F: Então, nem todas as disciplinas podiam ser oferecidas em um semestre.

S: Exatamente, quer seja porque não tínhamos o número de profissionais ou por limitação de espaço físico. Em 2003 e 2004 nós tínhamos uns cinco professores com vínculo com a UFT e mais outros que, se me lembro bem, tirando aqueles das áreas biológicas, eram: Antônio Lucia de Melo Viana, que ministrava disciplinas da área de educação também em outros cursos; Evilane Leão Cordeiro, Matemática e estágios, Francisco Djalma da Silva

Paulo, Matemática Financeira e Estatística, Francisco Rodilson da Silva Paulo, ministrava disciplinas da área de Química. Os irmãos Silva Paulo foram trabalhar nas redes estadual e particular de ensino em 2004 e não permaneceram no curso. Tinha ainda o Givaldo Joaquim dos Santos, das disciplinas de Física e que ficou no curso até 2005, O Hercílio Cruz de Figueiredo Neto, dava aulas de Matemática I e II. Ouvi que ele passou num concurso da Petrobrás na Bahia e foi embora no final de 2003, porém, o que é certo, é que ele não permaneceu no curso para o ano de 2004. Macário Piastrella, cuidava de Geometrias Plana e Espacial e permaneceu no curso durante o ano de 2004, mesmo depois de seu processo de aposentadoria ter sido deferido em outubro de 2004. Neila Paiva Tizzo, trabalhava com Teoria e Práticas Pedagógicas I, II e III. Após encerrar o seu contrato pela UNITINS a professora Neila fez concurso para ser professora substituta no ano de 2004. Nelcimar Ribeiro Modro, Cálculos e Equações Diferenciais – a professora Nelcimar foi trabalhar numa universidade particular em 2004. Roseli Araújo Barros, suas atividades haviam sido flexibilizadas pelo Colegiado do curso para fazer o mestrado em Belém, as turmas de Álgebra Linear a cargo da professoras foram concluídas pela professora Evelaine Leão, A Professora Roseli veio no mês de outubro iniciou as suas disciplinas de forma modular num feriado e parte da semana, mas é difícil dizer algo a respeito da saída para qualificação da professora pois isso ocorreu antes da minha posse na UFT. Renata Oliveira Souza, trabalhou em 2003 com turmas de Geometria Analítica, mas não permaneceu no curso no ano seguinte. Suelio Sousa Lopes foi contratado para a disciplina de Introdução a Informática e também ministrou aulas para turmas do curso de Medicina Veterinária. E sobre as professoras Lidiane Ferreira Nunes e Vanessa Flores Lima, não posso dizer nada, pois não sei do paradeiro delas.

Num acordo inicial para a implantação da UFT, a UNITINS manteve os contratos via CLT¹⁶⁶ de alguns profissionais para que os cursos continuassem sendo gestados. Mas pelo que pude observar, esses contratos tinham alguns problemas técnicos. Por exemplo, era comum o professor reclamar que já estava trabalhando há seis meses e não tinha recebido o semestre anterior, ao passo que alguns que entraram posteriormente já estavam recebendo. E também desconheço os motivos pelos quais essa gestão de recursos humanos era feita assim de forma aleatória. Eu percebia não só no nosso curso, mas também em outros, um descontentamento porque eles não tinham uma resposta clara da UNITINS sobre o que aconteceria com os contratados. As pessoas que eram cedidas e tinham vínculo com o Estado procuraram retornar para outras unidades da UNITINS (aqueles que tinham formação com mestrado ou doutorado) que eram poucos pelo que pude levantar, e os que tinham apenas formação superior voltaram a assumir atividades de docência em unidades escolares.

F: Foi o caso do professor Givaldo?

S: É, ele era professor de Física que apenas pediu remoção para o CEM¹⁶⁷ Paulo Freire. O Professor Macário aposentou-se em 2004 e mesmo assim concluiu o semestre, num compromisso pessoal dele em não deixar os alunos sem aula. E outros profissionais que tinham vínculo de contratos e assumiram aulas em universidades particulares.

¹⁶⁶ Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

¹⁶⁷ Centro de Ensino Médio, nomenclatura para escolas estaduais no estado do Tocantins.

F: E sobre a administração da Universidade, você acha que alguma medida chegava a influenciar a sala de aula, na condução do curso ou na formação dos alunos?

S: Bem, o que fiquei sabendo, particularmente do curso de Matemática, é que havia uma prática – e eu não sei dizer a intensidade porque notei isso no depoimento de alguns profissionais – de que alguns dos alunos do curso promoviam “abaixo-assinados” contra os professores e na época da gestão estadual muitos desses “abaixo assinados”, sem ciência da coordenação dos cursos, iam direto à direção do *campus* que acabava demitindo o professor. Então, fica a impressão forte que o professor não poderia cobrar muito, exigir muito nos cursos. Esse muito também é relativo, mas digamos assim, um professor não poderia fazer um curso com mais propriedade porque ele poderia ser demitido de uma hora pra outra em função dessas atitudes.

F: E o que você quer dizer com esse “curso com mais propriedade” mesmo?

S: Olha, eu vivenciei alguns fatos assim: o professor de Matemática II – que é uma revisão de tópicos do Ensino Médio – que vai discutir lei dos cossenos pode ir degenerando o triângulo e essa abordagem não é das mais complexas. Acho que esse processo de se degenerar figuras o caso do triângulo me parece o caso mais elementar e praticamente pode ser visto no Ensino Médio. Então, quando o professor Temístocles apresentou isso para os alunos, em vez deles estudarem e procurarem orientação, fizeram um “abaixo assinado” porque concluíram que aquela matéria era algo do mestrado. Então, nós tivemos que esclarecer os alunos quanto ao que seriam os tópicos de Matemática para serem estudados no mestrado em matemática e o que seriam tópicos que devem ser vistos em um curso de licenciatura. A impressão que ficou é que se um tema tão elementar já gerava um dissabor tão grande entre os alunos em relação ao desentendimento, eu fico projetando isso para outras disciplinas que exigiriam um grau de sutileza maior. Isso me leva a crer que muitos cursos, como de Cálculo ou Geometria Analítica, não eram oferecidos com todas as possibilidades que deveriam. Identificamos, por exemplo, alguns alunos que desconheciam desigualdade triangular, alguns que já tinham concluído o Cálculo IV. E esses casos que estou relatando aqui eram de alunos que tiveram a maior parte de sua formação gestada pela Universidade Estadual. Sobre o curso de Matemática eu desconhecia a política de recursos humanos, mas identificava poucos com formação de mestrado e doutorado no âmbito dos cursos, particularmente em Araguaína.

F: Que tipo de aluno buscava o curso que era efetivamente de Ciências?

S: Pelo que apurei da documentação, e ela está registrada no MEC como sendo a de um curso de Matemática. Esse modelo de Ciências com Habilitação em Matemática, se não me falha a memória, era uma proposta dos anos 1970, para melhorar a formação das pessoas na área das ciências básicas.¹⁶⁸ Então, surgiu a tendência de você montar cursos com

¹⁶⁸ A Lei 5.692/71 estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus e contemplou a escola normal e a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau (hoje Ensino Médio) transformando-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial (hoje, segunda etapa do ensino fundamental). Assim, a tradicional escola normal perdeu o *status* de “escola” e de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério. A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de

formação básica de ciências para que profissionais pudessem trabalhar com Física, Química, Biologia e Matemática, posteriormente poder fazer as complementações de habilitação. Então, foi uma tendência no país e lá em Araguaína eu pude identificar isso: houve a ideia de montar a estrutura do curso daquela forma, mas só havia mesmo a habilitação em Matemática. A habilitação para o ensino de Ciências no primeiro grau não estava prevista na documentação. A pessoa concluía o curso, na verdade, preparada para trabalhar apenas com Matemática.

F: E por que não mudaram o título do curso? Por que não ficou só “Licenciatura em Matemática”?

S: Penso que como a Universidade Estadual já existia há mais de vinte anos, ela talvez vivenciou, no seu início, na formação de professores, o auge dos cursos de Ciências com as possíveis habilitações, e aí eu penso que os gestores talvez pensaram em constituir uma proposta curricular que visava a, futuramente, abrir as quatro áreas. Mas inicialmente só tinham recursos humanos pra fazer a gestão da área de Matemática. Tanto é que não aparecem na matriz curricular do curso os estágios vinculados ao ensino de Ciências no primeiro grau, apenas os estágios vinculados ao ensino de Matemática. O que é coerente com a autorização do MEC: o curso está registrado no MEC como sendo um curso de Matemática. A nomenclatura do curso pode dar uma impressão de que o futuro profissional sairia com uma dupla habilitação, mas efetivamente os registros do curso são na área de Matemática.

F: E o aluno que entra acha que está entrando num curso que vai dar habilitação pra Ciências?

S: Eu penso que os alunos se orientam mais pela expressão final do nome do curso, que é a de habilitação em Matemática. Não investiguei isto, mas pelas conversas que sempre tive na época da gestão do curso, penso que eles já vinham com a concepção que era um curso de Matemática mesmo.

Os novos alunos que ingressaram via vestibular promovido pela UFT vinham com outra perspectiva, pelo menos essa era a impressão que eu colhi. Os alunos que tiveram parte de sua formação gestada pela Universidade Estadual, pela UNITINS, encontraram muita dificuldade para conclusão do seu curso e parte dessa dificuldade, penso eu, foi porque não tiveram oportunidade de alguns de seus cursos terem sido vistos com mais propriedade, por exemplo, penso que muitos alunos não chegaram a resolver ou exercitar técnicas de limite pela definição. Era mais a parte prática, ou seja, de você sair fazendo contas. E para isso não se faz um exercício cognitivo maior, não é? Esses alunos tiveram muita dificuldade, mas nós não abandonamos eles. Veja só: eu assumi o curso no segundo semestre de 2003 e em fevereiro de 2004 nós tivemos um primeiro curso de extensão em que o público principal era

1º grau (fundamental), da 1ª à 4ª séries (hoje primeira), habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração (como a que era oferecida anteriormente pela FACILA, predecessora da Unitins, que depois se tornou UFT); e c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do antigo segundo grau. (TANURI, 2000).

formado pelos próprios alunos do curso, mesmo tendo sido aberto à comunidade externa. Nós visamos a ajudar os alunos que estavam com dificuldades e gostariam de aprender mais. Esse primeiro curso foi uma proposta do professor Temístocles, da professora Yukiko e minha, e abordamos tópicos de Álgebra Linear, particularmente, abordando espaços vetoriais e transformações lineares. Foi um curso de 40 horas oferecido para as turmas matutina e noturna. Foi uma maneira de fornecer elementos em que, tínhamos identificado, os alunos tinham dificuldade. Isso está registrado na instituição porque todos os alunos que participaram foram certificados. Foi uma das primeiras iniciativas para fornecer instrumentos e fundamentação para diminuir as dificuldades que os alunos estavam tendo no curso.

Anteriormente a isso, ainda em 2003, houve o primeiro Fórum de Pesquisa Ensino e Extensão do *campus*. E a proposta da direção era que cada curso gestasse as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Particularmente, no grupo da Matemática, eu, a professora Yukiko e o professor Temístocles apresentamos para os alunos comunicações a respeito de temas básicos. Eram comunicações de trinta minutos, basicamente, como motivação, formas de se superar. O professor Temístocles falou sobre demonstrações, como obtemos resultados em Matemática. Ele apresentou três casos clássicos e elementares de demonstrações: a do teorema de Pitágoras, como sendo a técnica direta. A demonstração de que raiz quadrada de dois é irracional, pra exemplificar uma demonstração por absurdo, e o caso da soma dos primeiros naturais para mostrar a indução matemática. Eu mostrei para os alunos combinação linear e escolhemos um caso bem elementar, no plano, e fizemos a representação geométrica dos vetores e dos escalares, o que os escalares faziam sobre esses vetores, então houve uma preocupação em mostrar as contas na forma algébrica e também mostrar a representação disso geometricamente como forma de os alunos poderem visualizar o que estava acontecendo. A professora Yukiko também propôs uma pequena comunicação oral que agora não me lembro o assunto, mas era algo bem acessível. Nós tivemos o cuidado de sentar os três e planejamos essas atividades escolhendo esses temas pra não trazer uma impressão de que os tópicos tratados seriam coisas inacessíveis. Era pra justamente mostrar para os alunos o contrário, que existia uma falsa impressão de que os professores estavam trabalhando com elementos muito avançados e não preconizados nas ementas. Alguns alunos tinham essa leitura.

F: O que mais você pode dizer do processo de implantação da UFT e da transição da Universidade Estadual para a Federal? Tem alguma coisa que poderia ter sido melhor administrada?

S: Eu penso que foi um período muito difícil. As tarefas eram árduas e do ponto de vista da administração da Universidade o que dificultou bastante, principalmente em 2003, é que todas as demandas da Universidade passavam necessariamente pela Universidade de Brasília. E esse foi, penso eu, um complicador, porque se você precisava de um parafuso para a Universidade teria que fazer um pedido com uma descrição técnica desse parafuso e as devidas justificativas, encaminhar para Palmas e mandavam para a UnB e tal. Então, isso foi um complicador grande. Mas penso que a motivação das pessoas que estavam à frente da Universidade era difícil de medir, mas era perceptível a vontade delas de querer construir e consolidar uma instituição de ensino superior de qualidade no estado.

F: Mas nenhuma restrição?

S: Bom, eu penso que de certa forma algumas decisões que foram tomadas foram complicadas para serem gestadas. Uma primeira decisão que me pareceu precipitada era que as turmas que estavam se formando no segundo semestre de 2003, que tiveram toda sua formação pela UNITINS, receberam diploma da Universidade Federal do Tocantins. Então, nós, efetivamente, não participamos da formação dessas pessoas. Eu penso que isso foi precipitado porque a gestão da secretaria acadêmica tinha problemas. Em relação ao curso de Matemática há um parecer de uma comissão de avaliação *in loco* do Estado que fez uma avaliação do curso e recomendou que houvesse um cuidado maior na parte de documentação e do currículo do aluno na secretaria acadêmica. Eu mesmo resolvi a vida de alguns alunos que estava complicada: um aluno, por exemplo, colocou grau sem comprovar – porque não existia na pasta do aluno – os certificados das atividades complementares.

F: Quantas horas?

S: Isso depende da matriz curricular que o aluno estava matriculado. Existiam alunos que precisavam de 100 horas – da matriz curricular de 1998 – e outros 200 horas – da matriz curricular de 2001. E aí apareceram alguns problemas sérios: alunos colaram grau no curso de matemática, mas que estavam com sua documentação inconsistente. O caso mais grave foi de um aluno que não tinha protocolado nenhuma hora-atividade complementar, faltava complementar 30 horas da disciplina Química II e ainda faltava uma disciplina de caráter optativo, para ele cumprir os critérios para colação de grau. No entanto, o nome dele constava nas atas como que tivesse colado grau no curso. E isso eu tomei conhecimento logo que assumi a coordenação do curso. Existia um certo descuido, faltava acuidade para o registro de alguns documentos importantes para a vida do acadêmico. Isso levou-me a um trabalho extra, atuando como um secretário acadêmico que tinha como uma das tarefas examinar requerimentos de matrícula de alguns alunos, conferir notas em histórico escolar. O que eu pude comprovar era que alguns alunos que estavam com média sete estavam reprovados por falta e o sistema (software) que fazia a gestão acadêmica não cruzava as duas informações. Então, aparentemente, o aluno estava aprovado. Eu era coordenador, deveria estar preocupado com a gestão acadêmica do curso, mas tive que exercer essa atividade de conferência de documentos que absorve muito tempo porque quando eu pegava a pasta de um aluno pra verificar se estava consistente, tinha que conferir requerimentos de matrícula, diários de classe, histórico escolar. E como o sistema não era um sistema robusto, apesar de informatizado, não me permitia fazer isso de uma maneira mais prática.

F: E como foi resolvida, por exemplo, a situação daquele aluno?

S: Eu entrei em contato com o aluno e dei duas alternativas: a primeira delas era que ele poderia entrar judicialmente contra a Universidade ou que ele voltasse à Universidade para concluir o que faltava, apresentando os certificados de hora-atividade complementares. Como ele já estava atuando como professor, ele poderia trazer os certificados dos cursos de formação continuada que eram regulares no Estado. Eu percebia que havia uma preocupação do Estado com a realização desses cursos e sugeri a esse aluno que providenciasse os certificados e que protocolasse no *campus*. Instruímos o processo, validamos as horas. Ele, de fato, trouxe tudo, essa parte foi mais simples. A questão da complementação em Química envolveu um profissional de Química: geramos uma matrícula para esse aluno como aluno especial da Universidade Federal que ele, em negociação com

o professor, acabou cursando novamente. A disciplina foi oferecida no sábado, facilitando inclusive o deslocamento dele a Araguaína, uma vez que ele já estava residindo numa outra cidade, cerca de 40 Km de Araguaína. Atualizamos o histórico escolar dele como aluno especial e mandamos para a Universidade Estadual com as orientações necessárias para que ele pudesse retirar seu diploma. Anteriormente eu já tinha encaminhado explicações do que estava sendo feito para as pró-reitorias de graduação da UFT e da UNITINS, pra evitar maiores constrangimentos e um não entendimento das universidades sobre o que estava sendo feito.

F: Você detectou muitos erros como este?

S: Muitos erros, pequenos, mas suficientes pra gerar processos maiores. Uma matrícula inconsistente é passível de um mandado de segurança e isso gera outros desdobramentos. Outra coisa que penso ter sido equivocada foi que a construção do novo *campus* foi orientada pra ser realizada no centro da cidade. Penso que isso foi um equívoco e os motivos que sustentaram esta decisão não me pareceram consistentes. A UFT em Araguaína tinha duas unidades: a unidade das licenciaturas, no Bairro São João, perto do Centro, e a unidade de Medicina Veterinária e Zootecnia (EMZV¹⁶⁹), que dista do centro em torno de 15 Km e dispõe de uma área de mais de 10 milhões de metros quadrados. Então, como tomamos ciência dessa área toda, começamos a vislumbrar pra cidade de Araguaína a construção de uma “cidade universitária” lá na fazenda da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia. Ou seja, pensar a universidade a médio e longo prazo e uma forma de otimizar os poucos recursos. Porque tanto a EMVZ quanto a unidade das licenciaturas têm demanda por salas de aula. A construção de salas de aula num único local e a concentração de toda a estrutura num único local permitiria otimizar espaços físicos e economizar recursos da gestão. Uma coisa é você construir salas de aula pra duas unidades, outra é construir pra uma unidade só e fazer a gestão disso e parte do dinheiro ficaria pra construir os laboratórios para os cursos. Ou seja, a manutenção de duas unidades numa mesma cidade acaba por diluir os recursos que já são poucos e num prazo longo se duplicam os custos pra gerir tudo isso. Por exemplo: você precisaria contratar o dobro de pessoas pra fazer limpeza, segurança. Precisa de duas bibliotecas, então precisa de pelo menos dois profissionais responsáveis pelas bibliotecas.

F: E a movimentação das pessoas de um *campus* para o outro também...

S: Isso geraria esta dificuldade de deslocamento. Um dos argumentos da gestão superior para que se construísse um *campus* novo dentro da cidade era que o outro *campus* era longe e os alunos não tinham recursos para se locomover e que lá não tinha luz... Mas são os mesmos problemas que o *campus* onde está – no Bairro Cimba – está enfrentando. Ali é um bairro recente e não dispõe de rede elétrica adequada. E a própria demanda interna da Universidade requer que se construa uma subestação com transformadores para que não tenham problemas de falta de energia elétrica no interior. Eu penso que a decisão de construir duas unidades numa mesma cidade não foi apropriada. Nós poderíamos ter utilizado melhor os recursos. Essas coisas reforçam um certo distanciamento entre os profissionais dos cursos da EMVZ e os das licenciaturas. Nós da Matemática ainda temos um certo contato com o pessoal de lá porque eles precisam de certos instrumentos

¹⁶⁹ Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia.

matemáticos para fazer pesquisa, mas existe um certo discurso do tipo: “- Por que só vem recurso pra Veterinária?”, “- Por que só vem recurso pra Matemática?”, “- Por que só vem recurso pra Geografia?”. Então, existe uma certa disputa, aumentaram as assimetrias ao invés de nos consolidarmos.

F: Eu tenho mais umas poucas perguntas, mas se você estiver cansado poderemos deixar para depois.

S: Não, está gostoso.

F: Então, eu queria que você falasse sobre as mudanças propostas pelo novo PPC¹⁷⁰ do curso.

S: Bom, a Universidade como um todo deflagrou um processo de revisão dos Projetos de Curso. Assim, o Projeto de Curso da Matemática começou a ser revisado e quis ser pensado de forma mais adequada ao cenário que vive a Educação Matemática no país e pensando na formação de professores na licenciatura. Então, baseado na legislação do MEC que preconiza sobre a formação dos professores para os ensinos fundamental e médio, particularmente as que orientam os cursos de Matemática, o estudo destes documentos começou a orientar a discussão e a emissão de diretrizes por parte da Pró-reitoria de Graduação pra que se revisassem as estruturas curriculares e se montasse um novo projeto de curso. Foi uma tarefa que já está agora em fase de conclusão e corrigiu uma coisa que no projeto da UNITINS não estava articulado: os estágios e as ementas das disciplinas mais elementares, por exemplo: aquelas que introduziam os alunos no campo da Matemática. No modelo da UNITINS só havia duas disciplinas de caráter básico (Matemática I e Matemática II) e em seguida o aluno era introduzido no Cálculo. Agora, com a nova proposta, serão cinco as disciplinas que articulam essa formação inicial e a introdução do aluno com a matemática superior, Cálculo, Geometria Analítica, Álgebra Linear. Então, estas cinco disciplinas acabam por corroborar que os alunos que antes saíam da Matemática II e caíam no Cálculo sem um conhecimento mais adequado de funções, de números complexos. Algumas disciplinas como a Geometria Plana que o aluno precisa necessariamente de umas técnicas de demonstração por absurdo, por exemplo, são vistas já no primeiro semestre, o aluno não está acostumado com técnicas de construção e demonstração, não tem uma experiência mais apurada em matemática. Então, esta disciplina foi deixada para o quinto ou sexto semestre para que o aluno depois de ter uma experiência maior possa fazer este estudo, digamos assim, mais axiomático da Geometria. Também foram feitas correções de várias ementas da Matemática, um exemplo era o curso de Álgebra Linear. A ideia agora é que tenhamos esta matéria em duas disciplinas: uma de caráter mais elementar que vai abordar os determinantes, sistemas e matrizes e uma outra que abordaria espaços vetoriais, transformações lineares, autovalores e autovetores, diagonalização, ou seja, a nova ementa de Álgebra Linear contemplaria melhor os estudos básicos nessa área. A própria disciplina de Estatística que, ao meu ver, é aquela com ementa mais complicada, oferecendo menos elementos que os livros de Ensino Médio, não podia deixar de ser mexida. Ainda mais no caso da Estatística, tão importante nos dias atuais para a leitura do contexto social e da reprodução de informação que hoje a sociedade, dita “do conhecimento”, se vale.

¹⁷⁰ Projeto Político do Curso.

Então, o curso foi discutido nos últimos dois anos e apresentada uma nova proposta. Uma disciplina de História da Matemática não era prevista inicialmente e agora faz parte do rol das disciplinas obrigatórias do curso, a disciplina de Didática do Ensino da Matemática, a que não tinha na estrutura da UNITINS, agora estará presente.

E esse era mais um problema, o curso de Matemática que herdamos da UNITINS: não temos uma disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática. Como é que apresentaríamos tendências e propostas para o ensino da matemática nos ensinos fundamental e médio se não temos essa disciplina? Então, todos esses elementos que não estavam presentes da área da Educação Matemática foram incorporados inicialmente como disciplinas obrigatórias e optativas. De maneira geral, a nova proposta pretende articular a formação matemática inicial e a formação do professor de matemática segundo tantas orientações oficiais preconizadas pelo MEC como também com toda a contribuição da Educação Matemática vinda das pesquisas dos últimos anos. Então, isso já está materializado na matriz do curso.

F: Que influência poderia ser creditada aos projetos extracurriculares na formação dos professores nesse período que você ficou lá? Por exemplo: os de pesquisa e extensão que foram realizados? Tinham essas coisas antes de você chegar lá? Na época da UNITINS?

S: Eu sei que, mesmo frente às dificuldades que os professores da UNITINS enfrentaram, houve alguns projetos de extensão voltados para a formação de professores tal como a realização de oficinas nas escolas. Mas tanto o reconhecimento institucional daquela universidade quanto a gestão de recursos para isso eram de certa forma inexpressivos. Quando nós assumimos, houve uma preocupação de trabalharmos nos três segmentos: ensino, pesquisa e extensão. A estrutura física da instituição ainda não permite até hoje, por exemplo, a construção de laboratórios. Um professor que for contemplado com algum projeto pelo CNPq ou qualquer agência de fomento e precisar de mostrar em contrapartida que dispõe de espaço físico, ele pode ter seu projeto reprovado. Embora o esforço da Universidade tenha avançado muito, estamos carentes de uma estrutura física mais adequada. Houve por parte do curso a formalização de alguns projetos de extensão no sentido da divulgação e popularização da ciência básica, coordenado pelo professor Luís Antonio Cabral, um projeto de extensão de ensino e aprendizado da Geometria organizado pela professora Yukiko Massago, o projeto de extensão Pré-Cálculo dirigido pelo professor Mafra¹⁷¹ entre outros que foram criados como o do professor Nilo Maurício Sotomayor que promoveu cursos na área de informática básica pra desmistificar algumas coisas dos alunos quanto à introdução à programação e quanto aos cursos de Linux. A parte da pesquisa, em muitos casos, enfrenta também um problema com estrutura física, mas alguns profissionais já lograram êxito junto ao CNPq e conseguiram financiamentos para suas pesquisas, algumas de grande porte.

F: Tem um laboratório de Física sendo montado, certo?

S: Sim, o professor Nilo tem um grande potencial para a pesquisa. É um exemplo do potencial do recurso humano da Universidade. Uma outra proposta é a do PET¹⁷², que começa a ser desenhada. O PIBID¹⁷³, que já está em andamento.

¹⁷¹ José Ricardo e Souza Mafra.

¹⁷² Programa de Educação Tutorial.

Acho que vale a pena comentar com você algo que notei quando cheguei lá: a incipiência dos livros à disposição na biblioteca. Foi um trabalho árduo com a professora Yukiko Massago, que foi quem mais ajudou nesse processo: no prazo de uma semana, nós listamos mais de 250 títulos distintos e solicitamos que fosse providenciada a compra desses livros. Foi uma das primeiras iniciativas pra tentar melhorar a qualidade didática do curso. A instituição não tinha muitos recursos e por conta da morosidade legada pela transição com Brasília para que as coisas fossem providenciadas, a literatura em Educação Matemática não existia ali em 2003. Posso dizer que havia um livro do Carl Boyer de História da Matemática, mais um exemplar do livro organizado pela professora Maria Bicudo, Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas¹⁷⁴. Eram livros mais atuais que refletissem as tendências atuais de Educação Matemática. Alguns livros mais antigos como o do Zoltan Dienes¹⁷⁵, que tinham uns seis exemplares, refletiam uma outra concepção de ensino da Matemática, entre outros poucos.

F: E não teve uma história dos livros chegarem em Palmas e serem levados por outras pessoas?

S: É. Nas primeiras compras de livros, como não houve um controle pra dizer quem fez os pedidos, acabou acontecendo o seguinte: os primeiros coordenadores e diretores que chegaram em Palmas e viram as pilhas de livros lá foram dizendo: “- Esse é meu, esse é meu!”. E quando o pessoal de Araguaína chegou lá, restavam alguns livros de Física, uns dois ou três de Cálculo e de certa forma precisamos fazer vários pedidos posteriores àquele para sermos atendidos. Foi também acenada posteriormente uma perspectiva de verbas menores para a composição de livros voltados à graduação. Depois desse primeiro episódio, passou-se a tomar o cuidado de registrar de onde vinha cada pedido e as devidas quantidades.

F: Bom, Sinval, eu acho que está bom. Anotei algumas coisas aqui e depois podemos conversar mais.

S: Eu penso que, às vezes, quando você fez algumas provocações, eu comecei dando um gancho pra alguma coisa, mas, na verdade, não acabei concluindo o que eu queria falar.

F: Mas, como falei, podemos ter outra conversa, ou mesmo você pode acrescentar o que quiser na transcrição desta entrevista. Eu queria agradecer a você por ter participado. Você quer falar mais alguma coisa?

S: Não, na verdade, agora eu fiquei um pouco cansado.

F: Tudo bem. Obrigado.

¹⁷³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem por objetivos, entre outras coisas, incentivar a formação de professores pela valorização do magistério, atender as escolas públicas, fomentar experiências metodológicas e praticas docentes de caráter inovador.

¹⁷⁴ **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

¹⁷⁵ DIENES, Z. P., GOLDING E. W.. **Lógica e jogos lógicos**. trad. Euclides José Dotto. São Paulo: EPU, 1974.

4. O CAÇADOR, O JUIZ, O XAMÃ, O HISTORIADOR: DE NARRADORES E ANÁLISES NARRATIVAS

O historiador italiano Carlo Ginzburg apresenta em uma de suas obras¹⁷⁶ o texto que fez para o posfácio ao livro de Natalie Zemon Davis, **O retorno de Martin Guerre**, faz considerações esboçando um “programa de pesquisa” que orienta suas investigações no seio do que chama de “ceticismo pós-moderno”. O livro da historiadora norte-americana era um tipo de experimento historiográfico que mobilizava as questões teóricas que Ginzburg vinha tecendo sobre seu próprio trabalho, já que o seu livro se debruçava sobre um julgamento e explorava exatamente a “parcial” e às vezes “embaraçosa proximidade” entre as perspectivas do juiz e do historiador, bem como sua divergência de métodos e objetivos, colocando em evidência o problema do estatuto da prova na investigação histórica, sua incerteza e a do contexto. Assim, Davis conseguiu ilustrar dois diálogos disciplinares que se referiam diretamente ao historiador: por um lado, a investigação judiciária e, por outro, o diálogo e o confronto com a narrativa ficcional, literária e cinematográfica, articulando a dependência do trabalho histórico ao uso da linguagem e de formas de exposição, apontando para as implicações cognitivas dos vários tipos de narração utilizados pelos historiadores. Ginzburg indica que a divergência entre a ótica do juiz e a do historiador aparece com clareza:

Para o primeiro a margem de incerteza tem um significado puramente negativo e pode desembocar num *non liquet* — em termos modernos, numa absolvição por falta de provas. Para o segundo, ela deflagra

¹⁷⁶ GINZBURG, C.. **O Fio e os Rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

um aprofundamento da investigação, que liga o caso específico ao contexto, entendido aqui como lugar de possibilidades historicamente determinadas (GINZBURG, 2007, p.315-316).

Em outra obra, o historiador italiano se viu motivado a indagar mais sobre o entrelaçamento entre os desafios teóricos que o mobilizavam e os riscos políticos de uma postura intelectual que subestimasse os temas da prova, da verdade e da realidade. Trata-se das circunstâncias que deram origem ao ensaio publicado por Ginzburg em 1991, sobre um outro processo judiciário, desta vez mais próximo, tanto no plano temporal quanto no afetivo. O texto se chama **O juiz e o historiador** (*Il giudice e lo storico*).

Neste trabalho, Ginzburg se dedica a analisar o inquérito acerca do processo contra um amigo seu, o militante de esquerda Adriano Sofri, acusado, com dois outros companheiros (Ovidio Bompressi e Giorgio Pietrostefani) de terem sido os mandantes do assassinato de um comissário de polícia de Milão em 1972. A obra não é, segundo Lima (2007), um testemunho de um amigo que pretendia usar seu prestígio intelectual (e a autoridade moral daí advinda) para convencer os juízes da inocência de Sofri: “Da inocência de Sofri”, afirma Ginzburg no livro, “estou absolutamente certo. Mas a certeza moral não tem valor de prova” (GINZBURG apud LIMA, 2007. p. 109).

A intervenção de Ginzburg na obra é a do confronto no campo metodológico com a própria construção do processo judicial. Um confronto que serve como oportunidade para discutir as “relações, intrincadas e ambíguas”, entre o ofício do historiador e os desafios que o trabalho do juiz instrutor — encarregado, no processo penal italiano, de construir o inquérito e levantar as provas — implica: enfrentar a necessidade de rever indícios, provas, testemunhos. O exame das consequências epistemológicas e políticas da distância relativa que separa e aproxima o juiz do historiador torna-se, segundo Lima (2007), o eixo do livro, dedicado a demonstrar que a peça judiciária construída contra Sofri e seus companheiros — valendo-se de testemunhos indiretos, de indícios prováveis, informações não documentadas e de provas circunstanciais em abundância — acabava contemporizando com aquelas diferenças fundamentais que existiam entre as exigências que historiadores e juízes/promotores deveriam ter diante dos casos que investigavam. Este argumento poderia ser concentrado na discussão que Ginzburg faz sobre o lugar do erro na investigação:

Errar, sabe-se, é humano. Mas, para um juiz, como para qualquer um que esteja envolvido profissionalmente na busca da verdade, o erro não é apenas um risco: é uma dimensão na qual se está continuamente imerso. O conhecimento humano não é apenas intrinsecamente falível: progride através do erro, tentando, equivocando-se, se autocorrigindo. Erro e verdade se implicam reciprocamente, como sombra e luz. Ora, nem todos os erros têm as mesmas consequências. Existem erros catastróficos, erros inócuos, erros fecundos. Mas em âmbito judiciário, esta última possibilidade não subsiste. O erro judiciário, mesmo quando é revogável, traduz-se sempre em uma perda fatal para a justiça (GINZBURG apud LIMA, 2007. p. 109).

Assim, é necessário reconhecer que o trabalho do historiador implica lidar todo o tempo com o erro, significa também reconhecer que a sua busca por eliminá-lo está profundamente conectada com os próprios limites da investigação histórica. Uma das conquistas da história no século XX foi a possibilidade de investigar outras dimensões do passado, utilizando-se, de modo controlado, do entrelaçamento entre as “lacunas” documentais e os elementos tirados do contexto. Uma operação (ou um conjunto delas) onde o plausível e o provável tinham um lugar quase inevitável (Ibid).

Nesse sentido, palavras como “verdade” e “realidade” tornaram-se quase impronunciáveis para alguns, a não ser que fossem enquadradas por aspas escritas ou representadas por gestos. Ginzburg (2007) afirma que, antes de se tornar moda nos meios acadêmicos, este gesto ritual fingia exorcizar o espectro de um positivismo ingênuo, ligado a quem considera que a realidade é algo que pode ser conhecido diretamente, sem mediações. E por trás desta polêmica inevitável surge uma posição cética, argumentada de diversos modos. Contra ela foram formulados diversos argumentos de ordem moral, política e intelectual, inclusive pelo próprio italiano. Mas,

manter-se virtuosamente longe dos exageros dos positivistas e dos cétricos não levaria a lugar algum. Como disse certa vez Bertold Brecht ao amigo Walter Benjamin, ‘não devemos partir das boas velhas coisas, e sim das más coisas novas’. Cétricos e desconstrucionistas respondem, quase sempre, de um modo clamorosamente inadequado a perguntas reais (Ibid p. 17).

E uma destas perguntas poderia ser formulada assim: uma afirmação verdadeira, uma afirmação falsa e uma afirmação inventada, apresentam, do ponto de vista formal, alguma diferença? Como a resposta é não, afirmar que uma narração histórica se assemelha a uma narração inventada é algo óbvio, portanto não seria mais interessante indagar por que percebemos como reais os fatos contados num livro de história?

Os nexos entre história e narração fizeram parte do argumento desenvolvido em outro ensaio do italiano: “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, presente na obra **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**, no qual Ginzburg liga diretamente a história a outras formas de inteligibilidade da realidade: o historiador, como o caçador primitivo, aprendia a capturar, a partir de pistas, rastros muitas vezes fugidios, os fios de uma narrativa. Segundo Ginzburg (1989),

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições ele aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis, pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (p. 151).

(...)

O caçador teria sido o primeiro a narrar uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (p.152)

O ato de narrar está, portanto, entre as faculdades humanas mais antigas e é instrumento importante de sobrevivência, mas também de transmissão e preservação de heranças identitárias e de tradições, sob a forma de registro oral ou escrito, caracterizando-se, principalmente, pelo movimento peculiar de contar, transmitir com palavras as lembranças da memória no tempo. Observar o lugar de onde uma narrativa é anunciada, as pessoas que a emitem, os símbolos que subjazem para a situação da exposição são muito importantes para uma avaliação desta narrativa como um sistema complexo.

Para estudar as raízes desse ato de narrar, o historiador Nicolau Sevcenko (1988), servindo-se de estudos antropológicos, aponta que com o aparecimento do *homo erectus*, entre 500 mil e 400 mil anos atrás, portanto no período chamado paleolítico superior, a linguagem articulada se tornaria possível para os hominídeos pela primeira vez. Esta mudança promoveu não só alterações de cunho linguístico, mas social: os homens passaram a comer de forma mais lenta que outros animais e, por isso, levavam seu alimento para comer perto de outros iguais, criando-se a possibilidade de estocagem e da distribuição dos momentos de alimentação durante o dia, a semana etc. Assim, a relação entre a alimentação e o desenvolvimento da fala se estreitam: a alimentação em grupo, por motivos de segurança e promovendo a repartição da comida, exige um aumento na complexidade da comunicação.

Apesar de um ambiente cultural toscamente definido, Sevcenko (1988) diz que, diferentemente do seu antecessor australopiteco, o *homo herectus* desenvolvia ferramentas com padrões de simetria e definia suas relações com o mundo pelo ritmo. “A mudança no padrão dos objetos, simultânea a uma intervenção estética, revela crescente complexidade na ordenação social” (PFEIFFER apud SEVCENKO, 1988, p.122). E uma “aceleração” neste desenvolvimento se deu por volta de 100 mil anos atrás, quando um novo período glacial encontrou vagando pela Terra outro hominídeo: o *neanderthal*, da linhagem dos *homo sapiens*. Os rigores do inverno rigoroso obrigaram a sofisticação das técnicas de sobrevivência e organização social.

Datam desse período as primeiras evidências de práticas cerimoniais, culturais mortuárias, crenças na vida após a morte e do que já se podem denominar formas abstratas de arte, no sentido de formas de simbolização e de estilização. Nada disso seria possível sem a base de uma linguagem articulada muito desenvolvida. Para além dos ritmos simétricos, a linguagem se liga agora ao mito e à arte. (SEVCENKO, 1988, p.123).

Em face de uma sociedade em formação, unida pela necessidade da sobrevivência e “iniciada” nas artes, surge um tipo que, sob diferentes roupagens, com outros nomes, permanece até hoje. Trata-se do xamã, o detentor dos saberes, encarregado de manter e perpetuar a identidade do grupo. Nada acontecia sem que ele interferisse. Sua figura é um limiar, uma transição, uma passagem estreita como uma garganta de uma caverna, que liga o profano ao sagrado, o cotidiano ao sobrenatural, o presente ao passado e ao futuro, a vida com a morte. Sua função era a de arrastar as pessoas para uma travessia ritual na qual elas se desprendem das referências do dia-a-dia, e assim, inseguras, assustadas, confusas, se entregam à sua orientação, vivendo um modo superior, mais elevado, de experiência, para retornarem depois, transformadas pela vertigem do sagrado que lhes ficará impresso na memória pelo resto de suas vidas. Os xamãs eram, entre outras coisas, os pintores das cavernas ou produtores de alguma forma de arte visual. Nas rodas em torno do fogo, no interior das cavernas, o xamã usava de suas responsabilidades para narrar histórias que serviam para as mais diversas atribuições: desde um ritual para decisões importantes até a libertação das tarefas do cotidiano. Muito mais pela maneira como eram contadas do que pelo que estava sendo dito, as pessoas deixavam-se levar pelo ritmo, pela cadência das palavras, pelo som. Assim, chegando ao auge de um êxtase, todos eram conduzidos pelos comandos e movimentos do xamã, e ao voltarem à realidade, traziam consigo uma nova experiência de vida, parte inabalável de sua cultura e de sua identidade. Contavam histórias tradicionais, atemporais, eternas, das origens e dos mitos. A narrativa do mito era sua atividade central, pois, além da voz, o xamã valia-se dos gestos, das danças, das músicas, das batidas do tambor para encantar o ouvinte (SEVCENKO, 1988).

O que se observa nos contos tradicionais em relação à repetição de estruturas, de enredos, de expressões, é parte da construção de uma narrativa que, inicialmente, além da voz, valia-se do gesto, da dança, da música, da batida do tambor para encantar o ouvinte. O que chegou até nós são resquícios disso na força da repetição e da expectativa criada. O ritmo é construído pelos refrões, pela linearidade da sucessão dos episódios. Tal construção é o que vai prender a atenção dos espectadores. Nessas cerimônias

A palavra não tem valor ou peso por si mesma, ela tem valor enquanto ritmo, enquanto marcação, enquanto cadência. Ela não se manifesta enquanto sabedoria, mas enquanto música, enquanto melodia. E é por isso que é capaz de convencer. Por isso ela tem a força de repor nos homens a energia que se vinha abatendo. (Ibid, p. 127)

A narrativa do mito era, portanto, uma performance comunitária, já que dela derivam a música e a coreografia. As narrativas eram metrificadas, cantadas, dançadas. Mas estas experiências xamânticas foram por muito tempo classificadas como formas de loucura provisória. Segundo Sevcenko (1988), Sócrates define de forma clara este

preconceito ao atribuir aos poetas uma inspiração instintiva como a dos videntes ou profetas, ao invés de uma sabedoria consciente, e aos filósofos a capacidade de analisar pela razão a existência da verdade e da justiça. Assim, a fixação da razão como única fonte legítima de reflexão e percepção do mundo como algo que só surgiu mais tarde, vinculado à crise da Pólis e a expansão do comércio para além dos limites das cidades gregas, promoveu mudanças nos quadros sociais e o surgimento do legislador responsável por redefinir as instituições, as regras de convenção sociais, os canais de decisões políticas, os estatutos morais. Esta nova fundação cívico-religiosa do mundo desencadeou simultaneamente tanto a difusão de doutrinas gnósticas quanto a incursão à Filosofia, à História, à Ciência, à narrativa literária e política. Esta ambiguidade se perpetua “do mito ao pensamento racional, mas aquele não é pura imaginação desordenada e este tende a se impor como um novo mito” (Ibid, p.133).

Mais tarde, no período medieval, a História (*History* – entendida aqui como conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade, segundo o lugar, a época, o ponto de vista escolhido) ainda era vista como um conjunto de histórias (*story*), crônicas, narrativas de fatos que podiam, inclusive, ser lendários, realizados por grandes homens de um passado remoto, mas que, ainda assim, não se distinguia do período presente, no qual o cronista o rememorava. É nesse momento que se apresenta uma significativa divisão da História: sagrada e profana, de acordo com sua relação com a História Cristã – uma classificação que seguiu até o século XVII, quando os estudos históricos foram alocados na vizinhança da Retórica pelos humanistas do Renascimento (NUNES, 1988, p. 10).

Uma outra partição da História deu-se também no século XIX, quando ficaram delineadas a História-arte e a História-ciência, no momento em que veio à cena o historiador profissional (ou o profissional chamado “historiador”). A História-arte pode ser definida como uma narrativa que recria acontecimentos como se fossem presentes e a partir da qual o historiador nos fornece imagens do passado, sendo necessário contar com uma “imaginação projetiva”, o que tornaria explícitas sua vivência e experiência como narrador, aproximando-o, portanto, de um artista. Por outro lado, para a História-ciência, a narrativa como relação dos acontecimentos encadeados seria uma etapa preparatória de uma generalização indutiva, caminho para um “verdadeiro conhecimento histórico”. Para os adeptos desta última linha, como aponta Pomian (apud NUNES, 1988), aquela imaginação projetiva, ligada à vivência do historiador, seria deixada de lado, dando espaço para a razão como garantia de uma objetividade. Entretanto, esta busca pela objetividade, no fim das contas, resultou em simples narrativas com o encadeamento dos acontecimentos que pretendiam contar, ou em edições críticas de fontes já conhecidas (ibidem).

Essas duas formas de se encarar a História, a da narrativa e a da pesquisa, a do historiador-escritor e a do historiador-pesquisador, teriam favorecido sua “passagem” para o

campo das Ciências Sociais, o que acabou acarretando o abandono da narrativa dos melhores mestres, mais próxima do labor artístico, posto que a modernidade buscou a institucionalização do conhecimento histórico.

Mas se admitimos uma vinculação entre Ficção, Ciência e Historiografia, pensando esta última, de maneira simples, como a investigação, uma prática voltada ao registro de “fatos sociais” das civilizações recorrendo, segundo Nunes, a leis gerais das ciências, inclusive fazendo uso da Ficção – que por intermédio do romance ou do drama pode alcançar um nível de generalidade semelhante ao do pensamento científico –, então o caráter de Ciência conquistado pelo conhecimento histórico não deveria suprimir a base narrativa que mantém sua ligação com o ficcional.

Aprofundando-se ainda mais nesta matéria, Benedito Nunes propõe-se a responder três interessantes questões: Como o tempo participa da teoria da narrativa? Como a narrativa entra na teoria da História? Como História e ficção se interceptam?

O tempo entra na Teoria da Narrativa pela porta larga do discurso e aí se elabora de acordo com a dinâmica do enredo. Mas como essa dinâmica está relacionada com a *compreensão narrativa*, por sua vez relacionada à sua inteligibilidade prática, o tempo entra por aquela porta do discurso, que é também a dos atos de linguagem, vindo da dimensão *intratemporal* da existência humana, conforme atesta a pré-compreensão da ação que a *mimesis* carrega para a obra. Daí a natureza circular do nexo recíproco entre *narratividade* e *temporalidade*: a articulação narrativa do tempo depende de uma experiência temporal prévia.

Respondendo à segunda questão, diremos que a narrativa entra na Teoria da História pela porta da inteligibilidade da *história (story)* – sua *aptidão para ser seguida*, que remonta, em última análise, à *pré-compreensão* da ação. Dessa maneira, estamos sempre dentro do mesmo círculo hermenêutico que circunscreve a temporalidade da História e da Ficção. Pois se o tempo de ambas é narrado (*temps raconté*), e também configurado, essa articulação da experiência temporal já se encontra esboçada no *mundo-da-vida*, onde duas espécies narrativas se enraízam.

O círculo se romperia – ou se agravaria? – com a *refiguração* do tempo pelo ato da leitura, extensivo à História. Ao ler uma obra historiográfica, as potências imaginativas da *figuração* tornam visível o passado. A imaginação se faz visionária: ‘o passado é o que eu teria visto, aquilo de que eu teria sido testemunha ocular, se estivesse estado lá, como o outro lado das coisas é aquele que eu veria se as percebesse de onde você as considera’. A leitura, portanto, *ficcionaliza* a História. Em contrapartida, a leitura *historiciza* a Ficção, na medida em que a voz narrativa situa no passado o mundo da obra.

É, pois, na refiguração do tempo que a narrativa histórica e a narrativa ficcional se interceptam, sem se confundirem. (NUNES, 1988, p. 34, *itálicos do autor*)

Dessa forma, pode-se considerar que as duas formas de conhecimento histórico – aquela da História-arte e a da História-ciência – complementam-se na base de um discurso narrativo comum que une também, como formas simbólicas, História e Ficção (NUNES, 1988).

Com o advento da virada hermenêutica das Ciências Sociais, ocorrida na década de 1970, fundada em teóricos como Paul Ricoeur, as vivências humanas e o mundo passaram a ser vistos como textos, o que promoveu a busca por diferentes instrumentos e estratégias metodológicas para lidar com estas novas leituras de mundo, inclusive por se possibilitar e sugerir interpretações, principalmente no que tangia às investigações histórico-biográficas (GARNICA, 2005).

Neste período, também se consolida uma “teoria narrativista” com a tentativa de ratificar uma não equivalência entre passado e história, ou seja, o passado existiu, mas só poderia ser estudado através de práticas discursivas limitadas, que não esgotam as interpretações sobre ele. Não existe no passado uma realidade para se desvelar, mas sim, um sentido que é “inventado” pelos historiadores. Esta “invenção” surge, em grande parte, pela maneira como os historiadores escrevem a história, pois esta escrita não é um meio pelo qual apenas se relata a pesquisa histórica, ela está imbuída de valores históricos e ideológicos que modificam a própria pesquisa. A história não cria o mundo “real” – ele existe como matéria –, ela apenas apropria-se dele e lhe dá todo significado. O passado deste mundo não existe materialmente e sim nos textos. A história é, então, uma construção inter-textual sem relação ao mundo em si (JENKINS, 2005). Mais especificamente:

A História é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que, em nossa cultura, são na imensa maioria trabalhadores assalariados), que tocam seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros (maneiras que estão posicionadas em termos epistemológicos, metodológicos, ideológicos e práticos) e cujos produtos, uma vez colocados em circulação, vêem-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade compreendem a uma gama de bases de poder que existe naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes/marginais os significados das histórias produzidas (Ibid, p.52).

Esses discursos cheios de significados (as narrativas) formam uma trama textual pela qual “temos acesso” a um passado. Não podemos nos descolar dessas narrativas para checar sua correspondência com o “mundo real”. O historiador Hayden White (1994) argumenta que não há fundamento epistemológico determinante para a escolha de uma perspectiva histórica, sendo mais importantes os fundamentos estéticos e morais, pois não há como julgar se uma história é mais realista do que outra. Em alguns de seus textos, White foi muito crítico às pretensões do conhecimento histórico poder se constituir “cientificamente”: para ele tal conhecimento estava mesmo mais próximo da arte. Por isso, sendo a história um discurso verbal narrativo na forma de prosa, ela teria se utilizado, desde o século XIX, de uma certa tática, para responder às críticas que então lhe eram efetuadas tanto por “cientistas sociais” quanto por “literatos”. Esta tática consistia em os historiadores

contornarem a questão, ressaltando que a história nunca havia reivindicado para si o *status* de ciência pura: “ela depende tanto dos métodos intuitivos quanto analíticos e os juízos históricos não deveriam, portanto, ser avaliados a partir de modelos críticos que só podem ser aplicados com propriedade às disciplinas matemáticas e experimentais” (WHITE, 1994, p. 39). O autor é mais direto ao colocar a história como um fazer “artístico”: as narrativas históricas são, segundo ele aponta, manifestações verbais ficcionais “cujos conteúdos são tanto inventados quando descobertos, e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura que com seus correspondentes na ciência” (Ibid, p. 98). Mais:

(...) a história enquanto disciplina vai mal atualmente [1974] porque perdeu de vista as suas origens na imaginação literária. No empenho de *parecer* científica e objetiva, ela reprimiu e negou a si própria sua maior fonte de vigor e renovação. Ao fazer a historiografia recuar uma vez mais até a sua íntima conexão com a sua base literária, não devemos estar apenas nos resguardando contra distorções *simplesmente* ideológicas; devemos fazê-lo no intuito de chegar àquela ‘teoria’ da história sem a qual não se pode de maneira alguma considerá-la ‘disciplina’ (WHITE, 1994, p. 116).

Para esclarecer este (quase radical) ponto de vista, White afirma ainda que é exatamente porque a narrativa é um modo de representação tão natural à consciência humana, tão integrada à fala cotidiana e ao discurso comum, que seu uso em qualquer campo de estudo que aspire à condição de ciência deveria ser questionado. Por isso, para muitos que desejariam “transformar os estudos históricos em ciência, o uso continuado por historiadores do modo narrativo de representação é um indício de falha tanto metodológica quanto teoricamente” (Ibid, p 48), o que não quer dizer, contudo, que a narrativa deva ser descartada como forma de exposição de dados, no campo dos estudos históricos. Para ele, o que distingue os relatos “históricos” dos “ficcionais” são, em essência, os *conteúdos*, mais do que a sua *forma* de apresentá-los, pois “o conteúdo dos relatos históricos são acontecimentos reais, coisas que realmente ocorreram, e não acontecimentos imaginários, inventados pelo narrador” (Ibid, p. 49).

Contemporâneo de White, o historiador Peter Gay não deixou estas questões de lado e aprofundou-se, em alguns de seus textos, na questão do estilo. Para ele, o estilo não se encontra apenas no campo da escrita, mas na sua interação com o escritor, com sua época e seu meio. Além disso, as metáforas, que lhe seriam inerentes, não inviabilizavam a representação da “realidade”, antes a destacariam com maior sensibilidade e profundidade. Conforme aponta Gay (apud ROIZ, 2010):

A relação entre o estilo e a verdade foi obscurecida pelo flagrantíssimo fato de que uma obra não é uma cópia do mundo real. A natureza linear da literatura escrita obriga o historiador a apresentar sequencialmente estruturas que existem simultaneamente. Mas é uma inconveniência que o historiador partilha com o astrônomo e o sociólogo. Embora a mão modeladora do estilista apresente-se impondo ordem a

realidades passadas díspares, muitas vezes avulsas em aparência, seu gesto de ordenamento é formal, exigido pelos requisitos da exposição. A ordem em si, não é o historiador que faz: ele a encontra. Uma atividade tão controversa como a demarcação de um período histórico não é uma construção, e sim uma descoberta. A ordem e o período estão lá (p. 267).

(...)

Nessa concepção, o estilo do historiador é um depósito de vieses, e a sua percepção das causas inclina-se a ser comprometida pelo peso das mesmas mutilações ideológicas. /.../ argumentei que o estilo pode ser também uma passagem privilegiada para o conhecimento histórico e que a visão particular do historiador sobre o que fez com que o mundo passado se movesse, não importa quão distorcida ela possa ser pela sua neurose, pelas suas deformações profissionais ou pelos seus preconceitos de classe, pode, ainda assim, ajudá-lo a ter firmes discernimentos sobre o seu material, que ele não teria obtido na ausência deles (p. 268).

Segundo Peter Gay, o estilo ajuda a sustentar e a definir a natureza da substância estudada, e isso naturalmente conduz o historiador a voltar-se para as questões que considera como as mais críticas.

E quando a narrativa historiográfica deve ser concebida a partir de outras diferentes narrativas pessoais?

Nos trabalhos etnográficos, biográficos ou historiográficos que se valem da História Oral, diferentes perspectivas, diferentes vivências e modos de perceber o mundo, baseados na memória (e no esquecimento), se apresentam como fontes (talvez as principais). Os rastros, os sinais, devem ser procurados em um terreno não sedimentado, movente e plural. Para se tentar ler e interpretar alteridades dá-se conta de que o pesquisador compõe suas narrativas e entra numa negociação na qual existem inúmeros intérpretes e significações. Lida-se com a individualidade que cada um quer imprimir a seu relato, com imagens cristalizadas, institucionalizadas, com dramas e aflições.

Considerar esta vertente – a da História Oral – implica, além da legitimação da coleta e análise de dados biográficos e narrativos enunciados por indivíduos particulares, a criação de uma autoidentidade ao contarmos nossas próprias histórias e reconhecermos a nós mesmos nessas narrativas. Independente de serem essas histórias verdadeiras ou falsas, tanto a ficção quanto a história verificável nos permitem uma identidade (RICOEUR apud LARROSA, 2005, p. 41).

Em busca desta identidade e da salvação para sua cidade, os moradores de Javé, personagens do filme brasileiro **Narradores de Javé**, da diretora Eliane Caffé, percebem, na constituição de uma “história gloriosa” daquela comunidade, a única forma de sensibilizar as autoridades e impedir a inundação da cidade pelo lago de uma usina. Esta história deveria ser constituída a partir dos depoimentos dos moradores mais velhos e deveria contar com um detalhe fundamental para ter valor: deveria ser um “trabalho científico”. Entender as narrativas dos moradores daquela comunidade como forma de constituir-se seria, segundo

as ideias de Bolívar (2002) e Bruner (1997), aceitar a possibilidade de se inventar um novo eu a partir de uma nova identidade para cada um que conta sua versão: a identidade narrativa através da experiência estruturada em um relato, um “contar” que permite a constituição de um sentido àquele que narra, narrando a si mesmo ao narrar algo.

Assim, narrar é contar uma história para alguém, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo.

A compreensão de uma realidade, por qualquer tipo de análise, tendo em vista os relatos, as narrativas, apoiadas em visões de mundo, versões sobre um determinado acontecimento, hábitos e práticas, inclui (ou pode incluir) a compreensão dos modos de narrar do outro: os modos pelos quais o outro atribui significado às suas próprias experiências. Mas será que é realmente possível perceber as práticas e as experiências de um sujeito narrador? Ou ainda: prática e experiência se deixam narrar?

Preliminarmente, na tentativa de diferenciarmos prática de experiência, Jorge Larrosa é chamado à cena para explicitar algumas ressalvas em relação ao uso da palavra “experiência”. Ela não deve ser entendida, segundo este autor, como um modo de conhecimento inferior, ou considerada apenas como um ponto de partida para um conhecimento, ou ainda tomada como um empecilho para “um conhecimento verdadeiro” (LARROSA, 2005, p. 3). Com a intenção de legitimar a experiência, Larrosa aponta algumas precauções necessárias: primeiro, devemos livrar a palavra “experiência” de sua conotação empírica, isto é, separá-la de “experimento”. Depois, é preciso negar à experiência qualquer dogmatismo ou pretensão de autoridade e, também, diferenciar experiência de prática, pensando aquela “não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2005, p. 4). Por fim, há que se evitar a tentativa de fazer da experiência um conceito, bastando tomá-la como “um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além de sua própria existência – corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço – com outros” (Ibid.).

A tarefa de captar as práticas e as experiências em relatos narrados (como por exemplo, o são os depoimentos coletados para as pesquisas que se valem da História Oral) configura-se mais complexa quando Jorge Larrosa se lança a estudar o tema em obras de Walter Benjamin, Imre Kertész e Giorgio Agamben. Larrosa explica que, para Kertész, a

experiência é aquilo que acontece com alguém e que, ao acontecer, o forma ou o transforma, o constitui, fazendo-o ser como é, marcando seu modo de ser e configurando sua personalidade. Já para Benjamin, o relato é a linguagem da experiência que se elabora na forma deste relato. E para Agamben, que fala da vida cotidiana em uma grande cidade, o século XX é caracterizado por um intensivo estabelecimento de procedimentos e dispositivos que impossibilitam a experiência, falsificam-na ou permitem que nos desliguemos de toda experiência.

Walter Benjamin, em um de seus ensaios mais famosos, **O Narrador**, datado de 1936, expressa sua preocupação, àquela época, com o desaparecimento de uma “narração tradicional”. Nesta obra, Benjamin formula seu argumento a este respeito fazendo considerações sobre a obra do russo Nikolai Leskov (1831-1895), a quem definia como um autêntico narrador. O filósofo alemão explica que o ato de narrar está ligado a uma capacidade (aparentemente inalienável) de intercambiar experiências, sendo esta a característica principal da narrativa tradicional cujos primeiros mestres são representados pelos camponeses sedentários (conhecedores das histórias e tradições de seus países) e os marinheiros (que conhecem mais histórias a cada viagem). Entre as narrativas escritas, afirma ele, “as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Todavia, em detrimento daquela forma transmissora de moral e sabedoria¹⁷⁷, em que os relatos recorriam a algo miraculoso, permitindo ao ouvinte (ou ao leitor) uma maior liberdade de interpretação da história e ampliando sensivelmente o episódio narrado e suas implicações, e em que tanto o narrador quanto o ouvinte incorporavam as coisas narradas à sua experiência, Benjamin constatava o surgimento de um modo de narração mais informativo, que procurava explicar os acontecimentos de forma racional e objetiva, algo pertinente ao modo de vida do cidadão moderno.

Outro ponto importante para a derrocada das narrativas tradicionais, de acordo com Benjamin, estaria ligado ao empobrecimento das experiências comunicáveis percebido, por exemplo, nos relatos dos que retornaram da I Guerra Mundial e eram registrados nos livros de maneira diferente daquela como quando eram repassados boca a boca, carregadas de sentimentos, ressentimentos, mágoa e, inclusive, alegria. Segundo Benjamin, o narrador ideal deveria estar ligado à figura mística do justo da tradição judaica, cuja característica mais marcante é a do anonimato, e deveria trabalhar como o trapeiro – o catador de lixo que surge apenas na escuridão da madrugada, nas grandes cidades modernas, para recolher cacos, restos, resíduos – movido tanto pela pobreza quanto pelo desejo de nada perder (GAGNEBIN, 2001, p. 89).

¹⁷⁷ Segundo o autor, a narrativa é entendida como um conselho tecido na substância viva da existência.

Do mesmo modo que o narrador, o cronista deveria estar ligado às camadas mais humildes do povo, mais artesanais, para construir sua própria experiência. Ambos – o cronista e o narrador – possuem a facilidade de trabalhar a matéria prima da experiência – a vida humana – transformando-a em produto sólido, útil e único (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Assim,

Poderíamos ir mais longe e perguntar se a historiografia não representa uma zona de indiferenciação criadora com relação a todas as formas épicas. Nesse caso a história escrita se relacionaria com as formas épicas como a luz branca com as cores do espectro. Como quer que seja, entre todas as formas épicas a crônica é aquela cuja inclusão na luz pura e incolor da história escrita é mais incontestável. E no amplo espectro da crônica, todas as maneiras em que uma história pode ser narrada se caracterizam como se fossem variações da mesma cor. O cronista é o narrador da história (BENJAMIN, 1994, p. 209).

O historiador, seguindo esta linha de raciocínio, deve explicar os episódios com os quais está tratando, não devendo caracterizá-los como modelos do mundo; deve incorporar as práticas do cronista, principalmente daqueles seus representantes clássicos (os cronistas medievais) que, segundo Benjamin, são os precursores da historiografia moderna: o historiador deve, portanto, promover o encontro dos fios históricos com os pequenos detalhes da vida cotidiana.

Assim sendo, poderíamos vislumbrar uma compreensão a partir daquilo que chamamos de “uma análise possível a partir de narrativas”. E tal análise não será tomada como um julgamento de valor do outro a partir do que foi relatado, mas como um arrazoado das compreensões em uma trama de escuta atenta ao que foi dito sem fixar um cenário definitivo. A tentativa proposta é, face às várias versões apresentadas, trabalhar cada uma delas, já que são sempre lacunares, considerando-as como modos dos narradores se narrarem e constituírem suas verdades como sujeitos (GARNICA, 2007, p. 61), admitindo sempre uma certa distinção entre o que é vivido e o que é narrado. A análise narrativa desempenharia o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado.

Afirmações de Carlos Vianna surgem como contraponto para uma reflexão:

O que desejo frisar é que tal distância NÃO DEPENDE da forma de narrar, mas PODE ser captada sobre análises sobre tais formas.

A pergunta é: como trocar experiências? Como capturar a experiência de um outro? [...] Aventuro-me a responder que NÃO é possível mudar as estruturas sociais sem mudar a narrativa. Benjamin nos dizia (e estava errado!) que o narrador estava em extinção, que as experiências deixavam de ser comunicáveis... Isso é uma forma de ver as coisas, que toma como referencial algo ‘fixo’: uma forma de narrar é ‘melhor’, ‘correta’, ‘propícia a trocar experiências’ etc. ao se atribuir ‘valor’ a uma forma de narrar, também atribuímos ‘valor’ a certas formas como, por exemplo,

optamos por 'narrar-sabedoria' em detrimento do 'narrar-informação' tendo, como suposto 'de fundo' que 'sabedoria' é MELHOR que 'informação'. Eu defendo que as formas de narrar mudam. Poderia até caracterizar as formas mais antigas como sendo 'globais', e as mais recentes como sendo 'locais', ou as mais antigas como sendo 'centradas', e as mais recentes como sendo 'a-centradas'... e defenderia mais que isso: defendo que NARRAR é uma das maneiras importantes que temos – na nossa sociedade HOJE, e de um modo muito diferente em outras épocas – de nos constituir. E, um detalhe a mais: não há uma medida 'comum' que capte TUDO, mas sempre poderemos medir a diagonal do quadrado pelo seu lado, com a 'aproximação que desejarmos'. Para mim, o grande exercício do trabalho com os depoimentos, as narrativas, as transcrições e as transcrições, é o exercício de tornar explícitas (ou, de outra forma – menos 'racional' – SENSÍVEIS) essas 'aproximações', tanto as que desejamos, quanto aquelas das quais nem nos damos conta e entregamos à análise dos leitores (VIANNA apud GARNICA, 2007, p. 64-65, ênfases em maiúsculas do autor).

E com a intenção de tecer considerações quanto a uma possibilidade de análise de narrativas, Bruner (1997) sugere que existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção da realidade. Cada uma dessas maneiras de conhecimento tem princípios operatórios próprios e seus próprios critérios de boa formação diferindo radicalmente nos critérios de verificação.

O primeiro modo, o paradigmático ou lógico científico, tenta perceber o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicitação. Ele emprega a categorização para conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar uma sentença. “Este modo paradigmático não se identifica exatamente com o positivismo, embora este seja parte daquele” (BOLIVAR, 2002, p. 47-48). O modo paradigmático trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua forma de se expressar é regulada por uma necessidade de consistência e de não-contradição e seu domínio é definido por elementos observáveis – aos quais suas afirmações básicas se referem – e conduzido por hipóteses fundamentadas. (BRUNER, 1997).

Para tratar do outro modo, o narrativo, Jerome Bruner (1997) afirma que devemos nos concentrar na narrativa em seu alcance mais profundo: como uma forma de arte. “As grandes formas de ficção que transformam a narrativa em uma forma de arte chegam muito perto de revelar “puramente” a estrutura profunda do modo narrativo em expansão” (Ibid, p.16). As narrativas, ficcionais ou não, tratam das vicissitudes das intenções humanas. E como existe um número infundável de intenções e de formas, deveria haver incontáveis tipos de histórias. Mas, continua Bruner, “se realmente existem limites quanto aos tipos de histórias, poderia significar que os limites são inerentes às mentes dos escritores e/ou leitores, /.../ ou que os limites são uma questão de convenção” (p.17).

Este método é caracterizado por apresentar a experiência concreta humana como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares, na qual os relatos biográfico-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e investigação. O método narrativo de conhecimento parte do princípio de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis. Sua riqueza de matizes não pode, então, ser exibida em direções, categorias ou proposições abertas. Enquanto o procedimento paradigmático se expressa por conceitos, o narrativo o faz por descrições anedóticas de incidentes particulares na forma de relatos que permitem compreender como os humanos dão sentido ao que fazem (BOLIVAR, 2002).

Segundo Bolivar (2002), que se propõe a refletir sobre as implicações dos modos apresentados por Bruner nas investigações narrativas em educação, nos trabalhos quantitativos as categorias a serem analisadas são assinaladas previamente, e nos desenhos qualitativos é enfatizada a geração indutiva das categorias permitindo configurar uma classificação dos dados obtidos. Este último processo recorre a uma interação recursiva entre os dados e as definições categoriais mediante uma produção de classificações, organizando os dados de acordo com um conjunto específico e seletivo de dimensões comuns (BOLIVAR, 2002). Logo, neste aspecto, não diferem muito das análises quantitativas, mas fazem com que as categorias surjam dos dados. A análise paradigmática de dados narrativos consiste, portanto, em um estudo de narrativas categorizando-as para se chegar a generalizações do grupo estudado buscando, em suas narrativas, temas comuns.

No caso de uma análise narrativa (de narrativas), a ênfase está na consideração de casos particulares e o produto desta análise aparece como uma nova narrativa, a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas no destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização. O papel do investigador neste tipo de análise é configurar os elementos dos dados em uma história que os unifica e dá significado a eles com a intenção de mostrar o modo autêntico da vida individual sem manipular ou distorcer a voz de cada narrador (ou depoente) a favor de uma versão pré-estabelecida. A trama pode estar construída de forma temporal ou temática, mas o importante é que possibilite a compreensão do por quê algo aconteceu. Aqui, a proposta é a de revelar o caráter único de um caso individual e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular ou de sua idiossincrasia (BOLIVAR, 2002, p. 52). Na análise narrativa de narrativas, o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade, supondo que, mediante esse procedimento, estaria desvelando o modo autêntico da vida individual.

Em tese, não há uma receita prática para a elaboração de uma trama como aqui propomos. Uma abordagem possível poderia ser a de este texto surgir de uma explanação oral, que poderia ser gravada, transcrita e editada usando-se ferramentas literárias e sendo servida do que as fontes pesquisadas (documentos orais ou não) possam fornecer para enriquecer a trama construída com dados específicos que fugissem à memória do narrador. Outra possibilidade é a da categorização das textualizações – posteriormente a uma leitura global – para que algumas marcas fossem usadas como referência para a trama que se pensa construir. Estas marcas poderiam ser, por exemplo, as situações fortuitas declaradas eventualmente por um entrevistado ou vistas em um recorte de jornal. Ou, por outro lado, “fatos” recorrentes às memórias dos colaboradores e à literatura relevante ao tema estudado. De todo modo, a produção desse tipo de texto é algo pessoal que leva em conta diversos fatores como, por exemplo, o envolvimento do pesquisador no processo de investigação, as leituras realizadas (especificamente para a pesquisa ou para outros fins), o interlocutor que este narrador visualiza e, é claro, a sua vivência, suas experiências pessoais que determinam como este narrador enxerga o mundo os acontecimentos que pretende narrar.

Tais considerações sobre as narrativas nos motivam e nos municiam para enfrentarmos, aqui, a constituição de uma narrativa específica: aquela que torna explícita uma versão sobre a constituição dos cursos superiores formadores de professores de Matemática no estado do Tocantins. Há diversas entonações possíveis, muitos cuidados a serem tomados, muitas portas a serem abertas, distintos espaços e desejos a serem auscultados. E há o mistério, sempre presente, que ronda os caminhos pelos quais nossa tentativa poderá nos levar.

5. NARRANDO E CONSTRUINDO – NARRATIVAMENTE – COMPREENSÕES A PARTIR DE NARRATIVAS

“Senta que lá vem história”¹⁷⁸

Estas histórias que agora passo a narrar, apesar da deixa dada pelo título desta seção, não começam com um “era uma vez...” que, como num passe de mágica, nos transportam, eu e você, caro leitor, a uma terra muito distante, num tempo sem tempo, com personagens fabulosos e estranhos. Estas histórias, constituídas de outras várias, possuem um teor que nos permite elaborar significados a partir dos “acontecimentos” tanto mencionados quanto omitidos, a partir das emoções envolvidas nas ações humanas descritas, da constituição de identidades de personagens, comunidades e instituições. As terras (nem tão encantadas nem tão distantes) em que se passam estas histórias são os Estados de Goiás e Tocantins.



O antigo norte de Goiás hoje é o Tocantins.¹⁷⁹ Legalmente é assim desde a promulgação da última Constituição brasileira, mas para muitos dos idealizadores e simpatizantes da independência da região “acima do paralelo 13”, o Tocantins existe há bem

¹⁷⁸ Nome de um quadro do programa **Rá Tim Bum**, produzido pelo Sesi e pela TV Cultura entre os anos 1989 e 1992. O quadro “Senta que lá vem história” mostrava, para cada episódio, uma fábula teatralizada usando objetos como meias, copos, escovas, etc., que operavam como personagens.

¹⁷⁹ O desenho reproduzido nesta página, cujo título é “Divisão do estado de Goiás”, é de autoria de Cícero Pereira da Silva Neto, e foi extraído de NOGUEIRA et al. (2008, p. 79).

mais tempo. A distinção sentida no tratamento dado pelo governo goiano ao sul e ao norte e as diferenças culturais entre as duas regiões – uma influenciada pelo Pará e pelo Maranhão; a outra, por Minas Gerais e São Paulo – reforçaram o discurso separatista. Cerca de 180 anos de lutas, mitos, declarações, manifestos, mobilizações sociais e políticas, projetos, culminaram no artigo 13 da Carta Magna de 1988¹⁸⁰.

Um fio para a meada: “Perguntinha de vestibular...”

E foi justamente sobre a história do Tocantins que uma questão do vestibular de julho de 2010 para a Universidade Federal do Tocantins, na prova de História, me chamou bastante a atenção.

No dia 31 de março de 1964, na cidade de Porto Nacional, o Centro Estudantil Portuense, representado pelo presidente Juracy Maia Leite, doou uma área de 3.710 m² de terreno urbano para a CENOG¹⁸¹, a qual foi entregue a seu presidente, Delcídio Thomaz de Souza. O lema da CENOG, Tudo pela redenção do Norte Goiano, retratava o ideal daqueles que se reuniam para reivindicar melhorias para a região norte de Goiás. Adaptado de SANTOS, Jocyléia Santana. O sonho de uma geração. O movimento estudantil: Goiás e Tocantins. Goiânia: Editora da UCG, 2007, pp 43- 45

A partir do texto considere as questões abaixo:

- I. O movimento se organizou de forma não muito planejada, era o resultado da relação dos alunos e seus problemas educacionais.
- II. A Casa foi idealizada em Pedro Afonso porque o padre Ruy era diretor do Colégio Cristo Rei naquela cidade, na segunda metade dos anos 1950, e entendia que o nortense tinha dificuldades para cursar universidades no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e sul de Goiás.
- III. Com a Cenog a cidade de Porto Nacional se consolidou como a capital do Forró entrando os jovens estudantes num nível de discussão bastante elevado e num ambiente cultural onde se ouvia Calypso e Gilberto Gil.
- IV. No discurso cenoguiano, um elemento que justificava economicamente a emancipação do norte do Estado era a preservação do capim dourado na região do Jalapão.

Assinale a alternativa CORRETA:

- (A) Apenas I e III estão corretas
- (B) Apenas II e I estão corretas
- (C) Apenas III e IV estão corretas
- (D) Apenas IV e II estão corretas
- (E) Todas as afirmativas estão corretas

¹⁸⁰ Para saber um pouco mais sobre a “invenção do Tocantins” ver anexo sobre o tema.

¹⁸¹ Casa do Estudante do Norte Goiano.

Em alguns fóruns de estudantes na internet esta questão foi repudiada, aparentemente por considerarem seu assunto difícil ou inadequado ao vestibular¹⁸². A mim, o que chamou a atenção é que a questão trata de pontos e personagens interessantes tanto para a história política do Tocantins quanto para a sua história educacional.

De forma direta, a alternativa certa é *(B) Apenas II e I estão corretas*. Esta resposta liga-se à história da educação superior no Estado do Tocantins – objeto deste trabalho – acompanhando a própria história de luta e de manifestações sociais em prol da criação do Estado e citando situações específicas e organizações da sociedade, como os movimentos que envolveram estudantes organizados a partir do CEP – Centro Estudantil Portuense (na década de 1940 e 1950), a Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG) e a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE).

A CENOG foi criada em 1958 com sede em Goiânia (GO) e “filiais” em Pedro Afonso, Dianópolis, Miracema, Porto Nacional (cidades hoje no Tocantins) e até no Rio de Janeiro (RJ). A CENOG passou a publicar o jornal PARALELO 13, focalizando a criação do novo Estado, e tinha por objetivo dar aos estudantes do Norte de Goiás as mesmas condições de vida e de acesso ao conhecimento dos estudantes do Sul. O movimento retornou na década de oitenta do século passado com a criação do Instituto CENOG/CONORTE¹⁸³, cujo papel fundamental no processo de criação do Estado foi unir a população em torno desse ideal, contribuindo na elaboração de um estudo que, defendendo a viabilidade do novo estado, foi apresentado na Constituinte de 1988.¹⁸⁴

¹⁸² Percebe-se que há, na questão, vários inconvenientes, como a redação pouco aprimorada e a insuficiência do texto para indicar como corretas ou não as alternativas dadas. Nossa opção, aqui, é ter essa pergunta como uma das disparadoras de nossa narrativa e, portanto, os inconvenientes de redação e a pertinência ou não de sua inclusão no exame vestibular não serão discutidos.

¹⁸³ Instituto Cenog-Conorte de Desenvolvimento do Estado do Tocantins

¹⁸⁴ No processo de redemocratização da vida política nacional, o Presidente José Sarney encaminhou mensagem ao Congresso Nacional, em 28 de junho de 1985, com a proposta de convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Aprovada, dela resultou a Emenda Constitucional n.º 26, de 27 de novembro de 1985. Assim, os parlamentares eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986 – 487 Deputados Federais e 49 Senadores – e mais 23 dos 25 Senadores eleitos em 1982, num total de 559, deram início ao trabalho constituinte, na modalidade congressional, em primeiro de fevereiro de 1987, data da instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), tendo-o concluído em 5 de outubro de 1988, quando o Presidente da ANC, em sessão solene, promulgou a Constituição Federal. Esta Constituição teve uma abordagem mais democrática em relação às seis anteriores. Na nova constituição, a classe trabalhadora adquiriu vários direitos, como o de licença maternidade de 120 dias, licença paternidade de 5 dias, redução da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais, além de direito à greve, liberdade sindical, abono de férias de um terço do salário e o décimo terceiro salário para os aposentados, dentre outros. Foram realizadas, ainda, mudanças substanciais para a consolidação da democracia; como o direito de voto aos analfabetos e voto facultativo aos jovens com idade entre 16 e 18 anos; as eleições – que antes eram realizadas em apenas um turno – passam a ter dois turnos para os candidatos ao cargo de presidente, governador e prefeito (para as eleições relativas às prefeituras o segundo turno ocorre somente nas cidades com mais de 200 mil eleitores); e o mandato do presidente sofreu uma redução de cinco para quatro anos. Declarou-se extinta a censura familiar, com a implantação do divórcio e a promulgação dos direitos da criança e adolescente; a prática do racismo – até então tratada com displicência – torna-se crime inafiançável com reclusão; os índios tiveram reconhecida sua cultura, e o governo ficou incumbido de definir terras

A CENOG foi extinta por pressão do Governo Militar, após o golpe militar de 1964, mas antes teve tempo de desenvolver atividades com estudantes e professores reunidos numa espécie de centro ou associação, um agrupamento de jovens nortenses que partilhavam esforços para fazer com que as condições de aprendizado e acesso à cultura e de desenvolvimento da educação fossem comparáveis aos que até então eram privilégios dos alunos do Sul.

O senhor Ruy Rodrigues da Silva – conhecido como Padre Ruy e Professor Ruy – é um homem inquieto. Nascido no Norte Goiano, viveu na França, Moçambique, Índia e Haiti. Nestes lugares participou, como missionário religioso, de ações humanitárias, divulgando nas comunidades conhecimentos ligados a medicinas alternativas e medicina itinerante. Valendo-se das relações pessoais com gerenciadores de organismos com fôlego financeiro para financiar projetos em comunidades carentes, promoveu, em países estrangeiros, a implementação de técnicas que permitiam fornecer energias alternativas, como solar, eólica e maremotriz. Padre Ruy teve influência direta na criação da CENOG e em outros projetos como o do Umuarama Clube, de Porto Nacional, cujo objetivo era permitir aos jovens acesso à cultura, em especial o teatro e a música – popular e erudita. Ruy Rodrigues, que foi também diretor do Colégio Cristo Rei, na cidade de Pedro Afonso – o único particular e gratuito do estado –, partiu para a carreira administrativa pública na Secretaria de Educação do Estado no início dos anos de 1960.

Segundo sua avaliação¹⁸⁵, o sistema de ensino público em Goiás, num panorama geral, tinha como marca notável ser, ao mesmo tempo, quantitativamente insuficiente e pedagogicamente desastroso. Quantitativamente insuficiente dado que o crescimento populacional não era acompanhado pelo sistema educacional, e pedagogicamente desastroso por várias razões: ausência de consciência profissional, falta de motivação por parte dos professores, baixo nível de conhecimento geral e pedagógico, lamentáveis condições de trabalho em locais mal conservados e destituídos dos equipamentos minimamente necessários, gerenciamento inadequado do serviço central da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás e dos demais organismos de organização e controle.

As medidas tomadas para o enfrentamento dos problemas detectados pelo Professor Ruy focaram, inicialmente, o quadro de professores: houve seleção e

a eles reservadas, garantindo sua proteção e a de suas riquezas (OLIVEIRA, Mauro Márcio. Fontes de informações sobre a Assembléia Nacional Constituinte de 1987: quais são, onde buscá-las e como usá-las / Mauro Márcio Oliveira. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993). A criação do Estado do Tocantins está exposta no artigo 13º: “É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989”.

¹⁸⁵ SILVA, Ruy Rodrigues. *Exercícios de admiração – reflexões sobre pessoas, poder, cultura e cidades*. UFG: Goiânia, 2003.

aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo e, visando à elevação do *status* social do professor, de modo a refletir na situação vigente e justificar os reajustes salariais propostos, foram criados novos processos para recrutamento, além de cursos e seminários obrigatórios. Promovendo o discurso de orientar e controlar o processo educativo, a Secretaria passou a se fazer mais presente nas unidades escolares e iniciou um processo de descentralização das funções por ela exercidas com a instalação de unidades regionais.

Maior atenção deveria ser dada ao ensino primário no início da década de 1960, mas a situação era muito ruim: segundo Padre Ruy, das 450 mil crianças na idade de escolarização, apenas 162 mil estavam inscritas em escolas públicas sob o regime multisseriado e, destas, apenas 5% concluía o quarto ano obrigatório. Enquanto isso, dos professores, 75% não possuía sequer o curso normal e, portanto, atuavam na docência sem terem recebido qualquer orientação pedagógica. Como um dos resultados, 68% da população era analfabeta¹⁸⁶.

A política de formação de professores, à época, manteve cursos intensivos de férias destinados aos professores não diplomados em exercício, e criou ainda os Centros de Aperfeiçoamento de Ensino dos Professores não titulados, em parceria com o Ministério da Educação. Esses cursos funcionavam em regime intensivo e em tempo integral, e recebiam três turmas por ano, promovendo formação pedagógica teórica e prática. O Centro sancionava a conclusão no curso com um atestado que assegurava aos novos professores o posto de instrutores de ensino, e aos que já estavam na função, um certificado que oficializava a “titulação”¹⁸⁷. Além desses Centros de Aperfeiçoamento e das Escolas Normais foram criados, no início dos anos 1960, em Goiás, os Centros de Formação de Professores Primários, que ofereciam uma escolarização em três anos em regime de internato e em nível equivalente ao das escolas normais.

Naquele tempo, a Escola Normal, pública ou privada, com raras exceções, servia para educar jovens de classe média ou alta, sendo que poucos dos seus ex-alunos tornavam-se professores da escola básica. Para mudar este quadro, os Centros de Formação de Professores – que receberam auxílio financeiro da Unesco e do Unicef¹⁸⁸ – ofereciam bolsas de estudos, mas exigiam que os egressos se comprometessem com o magistério quando finalizado o curso. Desta forma, os Centros ofereciam cursos equivalentes aos das escolas normais e a proposta do professor Ruy Rodrigues era de que

¹⁸⁶ Em Goiás, para tentar superar esses problemas, ocorreram ensaios em educação a distância na década de 1970, com o projeto LUMEM - realizado entre 1973 a 1996 – para a formação de professores que não haviam concluído o Ensino Fundamental e Médio (Curso normal). Este projeto foi criado pelo Conselho estadual de Educação de Goiás, segundo a resolução n.º 1.147, 17 de dezembro de 1973.

¹⁸⁷ Silva (2003).

¹⁸⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em Inglês, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – UNICEF).

tais centros ocupassem lugar privilegiado no recrutamento de pessoas à carreira docente, cuja oferta de vagas era grande, dado o baixo índice de pessoal qualificado.

Para dar apoio a estas propostas, o governo de Mauro Borges¹⁸⁹ implantou, só no ano de 1962, dez Delegacias Regionais de Educação e Cultura no interior do estado, visando à descentralização e apostando que, com essa interferência, seria reforçado o apoio pedagógico e administrativo às instituições escolares. A escolha dos responsáveis pelas delegacias tentava fugir das influências políticas, prezando pela competência para, inclusive, favorecer a adesão da comunidade aos demais projetos educacionais daquele governo como os próprios Centros de Formação de Professores, os projetos de assistência a crianças abandonadas e de educação para crianças com necessidades especiais.

No ensino técnico, Ruy Rodrigues, então secretário de educação goiano, empolgou-se com informações acerca dessa modalidade de ensino em países como a Alemanha: dizia-se que cerca de 90% dos jovens naquele país frequentavam as escolas técnicas, o que poderia explicar em parte o progresso e a qualidade da tecnologia alemã, mesmo depois de ter sido aquele país arrasado em duas guerras num mesmo século. Sua proposta, então, era ampliar o ensino técnico no estado que, mesmo com a construção de Brasília e o franco crescimento da capital Goiânia – portanto grande oferta de empregos especializados –, contava apenas com uma escola técnica (atrelada ao Governo Federal¹⁹⁰), algumas escolas comerciais e uma escola de formação agrícola. A ideia era inserir, já no ensino elementar, a iniciação às tecnologias industriais: em 1962, por exemplo, criaram-se oficinas nas escolas estaduais elementares¹⁹¹. Criar, a partir do nada, em tempo tão curto, uma “mentalidade técnica” foi um desafio considerável, por muitos considerado um esforço vão. Nada pode ser dito sobre o nível do desenvolvimento social que tais propostas produziram já que, com o início da Ditadura Militar, a deposição do governador Mauro Borges e a cassação de Ruy Rodrigues, as propostas não tiveram continuidade.

No plano nacional, durante as décadas de 1960 e 1970, a queda nas matrículas em cursos de habilitação específica para o Magistério¹⁹² e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão levariam a um movimento em larga escala nacional, com a

¹⁸⁹ Governador de Goiás de janeiro de 1961 a Novembro de 1964, quando foi deposto pelo governo militar.

¹⁹⁰ Escola criada em 1959 que deu origem ao atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

¹⁹¹ Silva (2003).

¹⁹² A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o as escolas de primeiro e de segundo graus, contemplou a Escola Normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial – que corresponde hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental. Assim, as já tradicionais Escolas Normais perderam o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Os Institutos de Educação desapareceram e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

discussão de projetos, pesquisas e propostas de ação que culminaram no processo hoje denominado “revitalização do ensino normal”, impulsionando iniciativas por parte do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado¹⁹³.

Essas iniciativas acabaram por complementar e reforçar as ações ligadas à criação, em Goiás, dos centros de formação docente cuja proposta política pedagógica fez parte de um projeto mais amplo de criação dos Centros de Formação de Professores Primários do Estado, apoiado pelo Governo Federal no período e 1964 a 1971. Nesse movimento incluiu-se o já citado município de Tocantinópolis (hoje no estado do Tocantins), no ano de 1971, e outras cidades, como Morrinhos e Catalão (no sudoeste goiano), no ano de 1964, e Inhumas (vizinha à Goiânia), em 1972.

O número expressivo de professores leigos existentes, sobretudo no extremo Norte do Estado, e na região do Bico do Papagaio (ver figura ao lado)¹⁹⁴, tornou Tocantinópolis um local estratégico, especialmente no atendimento aos professores que atuavam em regiões rurais, locais de maior carência. A criação deste Projeto foi respaldada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 e 5692/71, que visavam a atender à qualificação de pessoal docente para atuar na rede pública de ensino. Os cursos concentrados, com duração de dez meses, tinham atividades divididas entre teoria e prática, sendo “essa concepção de formação de natureza prática [e] do treinamento direto [vistos] como solução para a formação de professores [e] adequada ao mercado de trabalho, uma tendência presente na década de 1950, e materializada nos centros de treinamento em 1960”¹⁹⁵.

A implantação do Centro de Formação em Tocantinópolis (fotos abaixo¹⁹⁶), no ano de 1971, representou um marco na institucionalização da formação de professores para a região, uma vez que a enorme distância entre o extremo norte e a capital do estado (quase 1300 Km, numa época em que não se contava com uma malha rodoviária satisfatória) dificultava muito a atualização dos professores e a agilidade de toda a estrutura educacional, limitando o acesso às reformas educacionais sobretudo para a região norte, marcada pela generalizada carência social como atestavam, por exemplo, os elevados índices de analfabetismo.



¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ O Bico do Papagaio é uma das microrregiões do Estado do Tocantins. Está localizado no extremo norte no estado. Tem hoje uma população de mais de 200 mil habitantes distribuídos em 25 municípios e ocupa uma área total de 15.767,856 Km². Esta região é limitada à esquerda pelo Rio Araguaia, fazendo divisa com o Pará, e à direita, pelo Rio Tocantins, divisa com o Maranhão.

¹⁹⁵ CANEZIN, M. T. e LOUREIRO., 1994.

¹⁹⁶ Os registros fotográficos são dos anos 1990, quando o Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis (CFPT) já havia sido encampado pela UNITINS.



Campus de Tocantinópolis quando da administração da UNITINS. Fonte: site do Curso de Pedagogia da UFT/Tocantinópolis: <http://www.uftpedtoc.com.br/index.html>.

Durante seus 20 anos de funcionamento, de 1971 a 1991, o Centro de Formação atendeu cerca de 1400 alunos-professores, provenientes, inclusive, de outros estados do Norte e Nordeste. Eram oferecidos cursos de habilitação ao Magistério em nível de 2º grau (hoje Ensino Médio) para professores leigos; capacitação em nível de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) para os professores que não possuíam o ensino fundamental, e os estudos adicionais eram realizados de forma parcelada (cursos modulares durante os meses de férias escolares) que funcionavam como extensão e aperfeiçoamento do magistério¹⁹⁷. Um dos alunos do Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis foi o senhor José Brás Ferreira.

Professores viajantes e algumas escolas de Araguaína (TO)

Conheci o senhor Brás em Lavras (MG), bem longe – cerca de 2000 km distante – de onde ele mora hoje, Araguaína. Ele, como eu, cursava um programa de especialização oferecido pela Universidade Federal de Lavras. Fazer longas viagens para estudar e aperfeiçoar-se não é novidade para o senhor Brás, nem para mim. Brás nasceu em Pontalina (GO) em 20 de julho de 1954, e concluiu a escola básica já adulto, em Nova Rosalândia (TO). Estudou em Tocantinópolis no final dos anos 1970, e em Araguaína (TO), no final dos anos 1980, fez o curso de Licenciatura Curta em Ciências¹⁹⁸ na Faculdade de Educação Ciências e Letras (FACILA)¹⁹⁹. Só entre estas cidades podem se somar distâncias de mais de 1500 Km que José Brás, um professor viajante, percorria.

¹⁹⁷ PADOVAN, 2006.

¹⁹⁸ A Licenciatura Curta autorizava o professor a lecionar apenas até a sexta série o ensino primário. Mais adiante esta modalidade de formação será discutida.

¹⁹⁹ Tratarei da FACILA mais adiante.

Certa teoria sobre mobilidade humana²⁰⁰ aponta que a migração é definida como mudança permanente – ou semipermanente – de residência, e que todo ato migratório implicaria um lugar de *origem*, um lugar de *destino* e uma série de *obstáculos intervenientes* (como a urbanização, a mecanização do campo, as guerras, a industrialização). As migrações são seletivas, e dependendo das características dos migrantes distinguem-se dois tipos: a positiva, quando os migrantes são altamente qualificados; e a negativa, no caso de migrantes de baixa qualificação. Dentre os exemplos de seleção positiva está aquele da migração como fator de ascensão, em que os migrantes respondem a fatores positivos do local de destino (pessoas com certo nível de instrução que migram frequentemente por receberem melhores ofertas²⁰¹) e, como seleção negativa, aqueles que respondem a fatores negativos dos locais de origem.

A busca por melhores condições de formação e qualificação parece ter impelido o senhor Brás a mover-se: procurou escapar da estagnação escolar nas cidades onde vivia para buscar aperfeiçoamento em novos locais, mesmo que dentro do velho estado de Goiás. A região abrigou migrantes – muitos deles professores – de estados como Pará, Maranhão e Ceará. Esta movimentação deu-se por conta da falta de qualificação dos profissionais que ali residiam ou, no caso dos que tinham alguma qualificação, pela necessidade de buscar melhores condições de vida e trabalho.

No caso dos profissionais da educação, reitera-se, até o início da década de 1980 apenas o Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis formava docentes na região. Outra – dentre as poucas – alternativa para quem buscava qualificação era encarar viagens “de férias” para estudar em Goiânia ou em Belém (PA) nos cursos da CADES²⁰². O senhor Macário Piastrella encarou estas viagens e outras mais...

Italiano de nascimento (no que se mostra outra face das migrações), missionário da ordem dos Orionitas²⁰³, Macário foi um dos responsáveis pela implantação do Colégio Santa

²⁰⁰ LEE apud NOGUEIRA, 1991.

²⁰¹ Exemplos bem claros deste tipo de migração serão citados adiante, como o caso do Professor cearense Paulo Cléber – que se mudou para Araguaína para trabalhar numa escola particular após ter feito uma graduação em Matemática – e do Professor Sinval de Oliveira – que após concluir seu mestrado decidiu ingressar na carreira do magistério superior longe de sua terra natal, saindo de Santa Catarina para o Tocantins.

²⁰² Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário que, nas décadas de 1950 e 1960, oferecia cursos de curta duração, seguidos de exame de suficiência, autorizando os aprovados a trabalhar, com registros provisórios, em escolas secundárias.

²⁰³ Luís Orione (1872-1940), canonizado em 2004. Juntamente com seminaristas e padres, o padre Dom Orione formou o primeiro núcleo de uma nova congregação religiosa – a “Pequena Obra da Divina Providência” – em fins do século XIX, com a proposta de evangelizar pela educação. Esta congregação chegou ao Brasil no início do século passado e aceitou o desafio de ajudar Dom Alano Du Noday, diretor da Diocese de Porto Nacional (TO) – separada da Diocese de Goiás desde 1933 e responsável por todas as cidades que hoje fazem parte do Tocantins mais duas do atual norte de Goiás – na evangelização daquela região. A missão instalada naquelas terras a partir de 1952 ia ao encontro dos propósitos de Dom Alano, que representavam o desejo do clero brasileiro numa época em que o estado brasileiro se afirmava cada vez mais laico. O próprio Bispo Noday foi assistente da

Cruz, de Araguaína, fundado em 14 de setembro de 1963, cerca de cinco anos após a fundação da cidade. Foi responsável também pela direção da escola por vários anos e, nela, pelo ensino de Matemática durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 – mas não de maneira ininterrupta. Atuou na FACILA na década de 1980, na UNITINS nos anos 1990 e início dos anos 2000.

O Colégio Santa Cruz surgiu da necessidade de dar continuidade aos cursos primários então existentes na cidade, oferecidos pela Escola Primária Sagrado Coração de Jesus e por outras escolas estaduais e municipais. Como missionário, Macário cuidava da paróquia; como professor, cuidava da escola. Decidiu, então, solicitar da coordenação provincial seu desligamento da Igreja. Nessa época, ele era responsável por cerca de 150 alunos, recebeu um terreno doado pela prefeitura e umas salas de aula de um Grupo Escolar²⁰⁴ cujas janelas baixas e telhado de zinco inspiravam pouca confiança em dias de chuva e vento. O clima da região e as condições das salas certamente se complementavam na promoção do desconforto de todos.

Macário procurou então o bispo da região, Dom Cornélio, tentando conseguir mais salas. À época, a Ordem dos Orionitas construía uma maternidade em Araguaína. Caso conseguisse verbas adicionais para as obras do hospital – essa foi a promessa do bispo a Macário – uma parte seria destinada à escola. Enquanto isso, as aulas poderiam acontecer nas salas vazias, de terra batida, no canteiro de obras do hospital.

A construção, pelo menos, foi rápida, e em novembro de 1963 tudo estava aterrado e rebocado, faltando apenas o telhado. Com a ajuda da comunidade – muitos alunos inclusive – que literalmente colocou a mão na massa, em dezembro tudo estava terminado e

Ação Católica, principal veículo de difusão dos projetos educacionais da Igreja durante os debates sobre educação na década de 1930. Na década de 1950, os orionitas iniciam o “impulso educacional” no antigo norte de Goiás, com a implantação de quatro escolas paroquiais, um seminário e cursos de verão como resposta tanto ao descaso do Estado, quanto às poucas escolas públicas e às tentativas de evangelização protestante (RODRIGUES, 2008).

²⁰⁴ A escola primária tal como conhecemos hoje, ou seja, graduada em séries, organizada num prédio com salas de aula e vários professores, é algo recente na história da educação brasileira. Este modelo de educação em nível primário foi organizado primeiramente no estado de São Paulo, na década de 1890, e recebeu o nome de Grupo Escolar. Para alguns pesquisadores, a criação deste formato de escola, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino de escolas-modelo, representou um marco do início da escola pública no Brasil, além da superação do modelo educacional baseado em classes isoladas em que os professores tinham que improvisar, às vezes em sua própria casa, um espaço para ministrar aulas em troca de uma ajuda de custo do estado. A proposta didático-pedagógica dos Grupos Escolares baseou-se em três pilares (escrever, ler e contar) e os livros de leitura, normalmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade. Visavam, inclusive, a uma educação familiar: divulgando noções básicas relativas ao cuidado com o corpo e o ambiente que influenciaram diretamente os núcleos familiares. Os Grupos Escolares, extintos na década de 1970, foram um “fenômeno tipicamente urbano”, já que na zona rural – onde vivia a maioria absoluta da população – ainda prevaleciam as escolas isoladas. (GARNICA, 2010)

o que viria a ser o prédio do Colégio Santa Cruz foi ocupado. Houve, então, uma festa na cidade, com fogos e carreata.

Em Goiânia, capital do estado de Goiás, o professor Macário solicitou ao Conselho Estadual de Educação uma vistoria na escola, visando à autorização para funcionamento do curso ginásial. A inspeção registrou que havia salas grandes e bem arejadas, mas só isso: não havia banheiros para os alunos e, em meio a outros contratempos, notou-se a falta de professores qualificados. O norte do antigo estado de Goiás era uma região muito pouco atrativa e eram raros, ali, professores com formação superior. O próprio Macário, por necessidade, tornou-se professor para suprir a demanda. Começou ensinando nas aulas de matemática o que mais sabia, a Língua Italiana, depois partiu para o conteúdo. Investiu na carreira inscrevendo-se nos cursos oferecidos pela CADES – realizados durante os meses de férias escolares – em Goiânia e Belém. No início da década de 1970, mudou-se para o sul do Brasil para fazer o curso de Matemática pela Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (SC) tornando-se, então, em Araguaína, uma referência para o ensino de Matemática.

Araguaína, já nos anos de 1970, tinha características de um futuro pólo regional por conta de sua posição estratégica como gargalo dos migrantes provenientes do Norte e do Nordeste rumo ao Sul do Brasil, mas seus quase 25 mil habitantes somente na zona urbana não tinham acesso a rádio, televisão, jornal e telefone. Nem a energia elétrica suficiente para todos: um gerador era uma saída, mesmo que precária. Ainda assim, muitos resolveram apostar ali seu futuro. João Leite Neto foi um destes.

João chegou para ficar uns seis meses apenas, mas foi tomando gosto pela cidade, pela gente, foi sentindo-se útil e valorizado por conta da própria carência de recursos humanos. De origem cearense, mas criado em Goiás – onde se formou em Geografia e lecionou em diversas escolas públicas e particulares –, aceitou, em 1976, o convite para assumir a direção do SENAI²⁰⁵ daquela cidade do norte goiano. Além desse trabalho, nas “horas vagas”, era professor no Colégio Santa Cruz, tendo a oportunidade de observar tanto as características desta que, até então, era a única escola particular da cidade, quanto das outras poucas que, nas proximidades, ofereciam o ensino de 2º grau, como o Colégio Polivalente.

João decidiu, já em 1978, montar um colégio – o Colégio Integrado – para atender a “avalanche” de estudantes que completavam o ensino ginásial e tinham poucas opções de instituições de ensino secundário na região. O Colégio Integrado oferecia o 2º grau em dois anos (sua carga horária semanal era maior que a das demais escolas), e ganhou certo reconhecimento pela aprovação de alguns de seus alunos em vestibulares para

²⁰⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

universidades concorridas, como a UFG (Universidade Federal de Goiás). Assim os jovens formavam-se e, em muitos casos, retornavam para sua região para contribuir com seu desenvolvimento.

O Colégio Integrado funcionou inicialmente numa sala emprestada pela Loja Maçônica de Araguaína e, posteriormente, passou a sedes próprias em local privilegiado, no centro da cidade, num terreno do sócio de João Leite, o médico Túlio Neves da Costa. Mas a falta de mão de obra qualificada, de professores com formação específica, era um problema no início da década de 1980. Como não havia cursos de formação específica na região, uma alternativa era tentar trazer professores de fora. Muitos vieram do Ceará.

Por que do Ceará?

Uma resposta: um anúncio no jornal **O Povo**, de Fortaleza, iniciativa de João Leite resultante da sugestão a ele feita pelo amigo Jairo José Stuart Gurgel, jornalista e professor de literatura no Colégio Integrado. O anúncio trouxe vários professores para Araguaína e outras cidades do norte goiano. Alguns chegaram a ficar, por um tempo, hospedados na própria casa de João Leite, até se estabelecerem por completo. A “importação” de professores, entretanto, dificilmente resolveria as carências educacionais: era urgente formar professores que fossem da região.

Esta ideia foi compartilhada por João Leite e outras pessoas, como Wadia Carvalho de Oliveira, também professora no Colégio Integrado, no Colégio Santa Cruz e em escolas da rede estadual. Em comum com João Leite Neto, Wadia tinha a formação em Geografia e o gosto pela política. Nascida em Marabá (PA), enquanto jovem morou em Porto Nacional (hoje no Tocantins), passando por Conceição do Araguaia (PA), Carolina (MA) e, finalmente, Goiânia (GO), onde concluiu seus estudos. Em julho de 1976 mudou-se em definitivo para Araguaína e começou a lecionar. Como professora do estado teve a oportunidade de verificar a qualidade da formação prévia dos habilitados à docência então atuantes. Seu grande sonho passou a ser o da criação de uma instituição que formasse professores no norte de Goiás. Sua vontade política foi fundamental para a implantação da primeira faculdade de formação de professores do atual Tocantins, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA).

A oportunidade surgiu em 1983, com a vitória de Iris Rezende Machado, do PMDB, ao governo de Goiás. O também peemedebista João Leite Neto, que havia deixado a direção do SENAI de Araguaína justamente para envolver-se politicamente com Íris Rezende, no início da década de 1980 – época da transição democrática –, tornou-se diretor administrativo da COHAB-GO²⁰⁶. João Leite, então, sugeriu a Íris a criação de uma faculdade em Araguaína.

²⁰⁶ Companhia de Habitação de Goiás, hoje AGEHAB.

Para alguns, tal sugestão – e sua implementação – pode ter sido influenciada pela euforia quanto à expansão do ensino superior sustentada pela política militarista. Para outros, mostrou-se como decorrência necessária de uma diversidade de fatores, dentre os quais tanto a possibilidade de reverter as condições de carência social e educacional da região Norte do Estado quanto a de formar mão-de-obra da terra para atuar nas escolas públicas e particulares da região. Para outros, ainda, a decisão era algo inevitável, pois se tratava da ampliação das oportunidades educacionais da rede pública (anseio antigo, necessidade social) e, finalmente, havia os que viam nessa situação uma continuidade das práticas populistas e eleitoreiras, já visando, por parte dos peemedebistas, às próximas eleições de 1986 para o Governo, Câmara e Senado, bem como um suposto projeto político de Íris Rezende cujo objetivo era lançar-se à presidência da República²⁰⁷.

Independentemente das justificativas possíveis e das razões dadas por uns e por outros, a implantação de uma faculdade na região norte de Goiás começou a fazer parte dos discursos do governador, mesmo sem haver um projeto educacional claro para a implantação de escolas de ensino superior no estado.

Durante aquele mandato foram criadas, apenas na região norte, faculdades em Porto Nacional (Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – criada pela Lei 4.505 de 12 de agosto de 1963, mas implantada depois de sua transformação em autarquia²⁰⁸ pela Lei nº 9.449 de 30 de maio de 1984), em Araguaína (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - Lei nº 9.470, de 11 de julho de 1984), em Gurupi (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Gurupi – Lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985) e em Tocantinópolis (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Tocantinópolis - Lei nº 9.905 de 10 de dezembro de 1985).²⁰⁹ Nenhuma destas, porém, oferecia curso para formar especificamente professores de Matemática.

Primeiros passos para um Ensino Superior: o caso da FACILA.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), desde sua implantação em 1985, teve como sede a cidade de Araguaína que, à época, era a quarta maior cidade do estado de Goiás, com aproximadamente 89 mil habitantes. A instituição foi

²⁰⁷ BALDINO, 1991.

²⁰⁸ Instituição autosuficiente, autônoma.

²⁰⁹ Na comparação entre as regiões sul e norte do Estado nota-se uma flagrante disparidade em relação à criação de cursos. No sul foram criadas instituições de ensino superior em Porangatu, Morrinhos, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás, Cidade de Goiás, Ipameri, Pires do Rio, Itapuranga, Uruaçu e Inhumas. (ESTADO DE GOIÁS, 2006)

criada no ano anterior como autarquia²¹⁰, e subordinada à Secretaria da Educação²¹¹. A autorização de seu funcionamento foi dada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás²¹² e em nível federal por decreto²¹³ do Presidente José Sarney.

Teve início, portanto, o funcionamento dos cursos de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), História, Geografia; Licenciatura Curta (Primeiro Grau) em Estudos Sociais (com grade curricular formada com base comum à História e à Geografia) e Licenciatura Curta (Primeiro Grau) em Ciências. Nos três primeiros anos, a administração da FACILA esteve a cargo do Professor José Francisco da Silva Concesso, primeiro diretor, que, em entrevista cedida em 2005 a estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), apontou o Governo de Goiás como pouco estruturado para assistir aos cursos superiores ali criados²¹⁴. Frequentemente era preciso deslocar-se de Araguaína à capital (Goiânia), numa viagem que demorava vinte horas ou mais, para resolver assuntos diversos da instituição, como solicitar recursos, prestar contas sobre o andamento da instituição, responder a questões burocráticas etc.

A inexistência de um projeto estadual para o ensino superior e para a formação de professores era evidente, e a instalação dessa faculdade foi feita – em algumas partes – de forma improvisada, tendo sido providenciado, muitas das vezes, apenas o mínimo exigido pelo Ministério da Educação para a instalação de uma instituição de educação superior. Pouca coisa além de uma listagem de docentes, grades curriculares dos cursos e uma indicação da sede. A sede (ver fotografias abaixo²¹⁵), inclusive, restringia-se a seis salas de aula – com capacidade máxima de 45 alunos cada – de um prédio que havia sido construído para abrigar uma escola estadual, um pequeno bloco administrativo com cinco salas a serem divididas entre secretaria geral, departamento pessoal e financeiro, direção e sala de professores, e um acanhado pátio coberto central, onde ficavam os banheiros. Um espaço específico para a biblioteca só foi providenciado em 1992, passados quase dez anos da criação da Instituição. O prédio localizado na Rua Humberto de Campos, esquina com Rua Primeiro de Janeiro, onde hoje é o Bairro São João, na época, era conhecido como Bairro das Areias – em referência às ruas sem asfalto e ao terreno muito arenoso, típico desta região do estado.

²¹⁰ Uma autarquia é uma entidade estatal autônoma, com patrimônio e receita próprios, criada por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública. O Banco Central do Brasil, bastante conhecido, é um exemplo de autarquia.

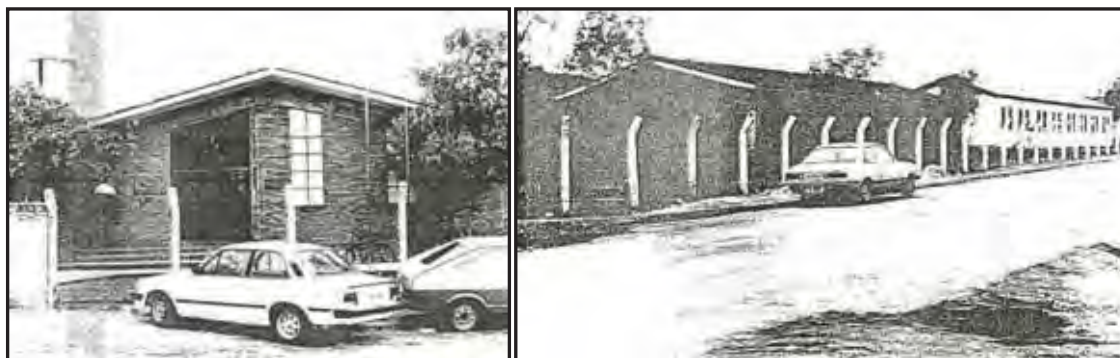
²¹¹ Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984.

²¹² Resolução número 30, de 21 de fevereiro de 1985.

²¹³ Decreto nº 91.507, de 05 de agosto de 1985.

²¹⁴ PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, outubro de 2009.

²¹⁵ A primeira fotografia mostra a fachada do bloco administrativo na Rua Humberto de Campos. A segunda mostra a lateral das salas de aula que tinham suas janelas voltadas para a Rua 1º de Janeiro. Estas fotos não são da época da implantação da FACILA, mas do fim dos anos 1980, quando já havia sido feita uma ampliação no bloco de salas de aula.



Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

A criação de uma faculdade na região teve grande impacto na população. O primeiro vestibular da FACILA – disputado por 730 candidatos, muitos deles adultos de meia idade empolgados com a possibilidade de uma formação superior antes permitida apenas aos que tinham condições de ir ao sul do estado ou para fora dele – ofereceu 40 vagas para o curso de Ciências, 50 para o de História, 50 para o de Geografia e 60 para o de Letras.²¹⁶ No ano de 1990 não houve vestibular para o Curso de Ciências porque a FACILA não tinha professores suficientes para abrir uma nova turma nem espaço físico para aloca-la. Aliás, o espaço físico sempre foi motivo de preocupação: durante os últimos anos da década de 1980 e os primeiros da década de 1990, o curso de Ciências precisou de salas emprestadas pelo Colégio Santa Cruz e pela Prefeitura de Araguaína para oferecer disciplinas. Mesmo com tantas dificuldades, a faculdade permitiu que professores não-habilitados pudessem então realizar sua formação específica, como ocorreu com José Brás Ferreira, que viajou por várias cidades do estado de Goiás até parar em Araguaína e, em 1985, iniciar seu curso de Licenciatura de Primeiro Grau em Ciências, concluído em 1989.

Durante seu funcionamento, a FACILA ofereceu seis vestibulares e formou 56 professores na modalidade de Licenciatura Curta em Ciências e Matemática.

²¹⁶ Parecer nº 448/92 do Conselho Federal de Educação – Ministério da Educação.

Licenciatura Curta em Ciências e Matemática – FACILA					
Ano	Vestibular		Demanda	Alunos Matriculados	Alunos concluintes
	Vagas	Inscrições			
1985	40	111	2,8	40	-
1986	40	109	2,7	37	-
1987	40	88	2,2	40	17
1988	40	87	2,2	35	9
1989	40	79	2,0	40	17
1990 ²¹⁷	-	-	-	-	13
1991 ²¹⁸	40	98	2,5	36	-

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

À época, o sistema educacional brasileiro vivia sob a égide da Lei 5.692/71, que adotava um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores, estabelecendo que a formação de professores e especialistas para o ensino de Primeiro e Segundo Grau deveria ser feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e seguindo orientações que atendessem aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos. A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério:

- (a) no ensino de primeiro grau, da 1ª à 4ª séries, a habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries – o magistério;
- (b) no ensino de primeiro grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica superior, representada por licenciatura de curta duração;
- (c) em todo o ensino de primeiro e segundo graus, habilitação específica de nível superior correspondente à licenciatura plena.

Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau – como os incluídos no item (a) acima – ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau²¹⁹.

²¹⁷ Não houve vestibular neste ano por falta de professores e espaço físico.

²¹⁸ Em 1991, a FACILA foi extinta pelo Decreto Estadual nº 2543 de 05 de Março de 1991, sendo seu pessoal e acervo transferidos para a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

²¹⁹ Tanuri (2000).

O quadro abaixo²²⁰ mostra como se estruturava a grade curricular²²¹ da FACILA no período 1985-1990 para o curso de Ciências, funcionando em regime seriado, com três anos de duração, e com possibilidade de matrículas por disciplina.

Licenciatura Curta em Ciências (FACILA) – Estrutura Curricular					
Série	Disciplina	Distr. No Currículo Pleno			Carga Horária Semanal
		EM ²²²	CO ²²³	OL ²²⁴	
1ª	Português	-	X		4
	Filosofia	-	X		2
	Sociologia	-	X	-	2
	Estudos de Problemas Brasileiros	-	-	X	2
	Matemática I	X	-	-	4
	Probabilidade e Estatística		X	-	4
	Biologia Geral	X	-	-	4
	Química Geral	X	-	-	4
2ª	Matemática II	X	-	-	4
	Física Experimental	X			4
	Química Inorgânica e Analítica	X	-		4
	Desenho Geométrico	-	X		2
	Zoologia	-	X		2
	Psicologia da Educação – Psicologia Evolutiva	X	-		2
	Didática		-		2
	Estrut. e Func. Ens. de 1º e 2º Graus				2
3ª	Cálculo Diferencial e Integral	-	X	-	4
	Mecânica Geral	-	X	-	4
	Química			-	2
	Botânica	X	-	-	2
	Elementos de Geologia	X	-	-	2
	Psicologia da Educação - Aprendizagem	X	-	-	2
	Prática de Ensino de Ciências	X	X	-	2

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

As disciplinas de formação Pedagógica eram Psicologia (Evolutiva e da Aprendizagem), com 120 horas; Didática, com 60 horas; Estrutura e Funcionamento de primeiro e segundo graus, com 60 horas; e Prática de Ensino de Ciências (Estágio Supervisionado), com 240 horas; totalizando uma carga horária de 480 horas. A carga horária total exigida para a integralização do curso era de 2.340 horas a serem cumpridas num mínimo de três e máximo de cinco anos.

O quadro de professores que sustentou a autorização do curso em 1985 era formado pelos seguintes nomes: Maria de Fátima Medeiros e Silva, Maria Gomes Mendonça Noleto, Olizia Cavalcante Barroza, Givaldo Joaquim dos Santos, Pedro Olegário Capurro

²²⁰ Este quadro está disponibilizado no parecer do Conselho Federal de Educação, com alguns campos em branco.

²²¹ Matriz curricular.

²²² Disciplinas de Currículo Mínimo (Resolução do CEE-GO de 19/12/62)

²²³ Disciplinas Complementares.

²²⁴ Disciplinas Obrigatórias por Lei.

Neto, Maely Aragão Alexandre, Cleofan Cardoso Guimarães, Oswaira André Antunes, Wadia Carvalho de Oliveira, Nailson Paulino de Brito, Cleia Moraes de Oliveira Damacena, Otávia Borges Naves, José Francisco da Silva Consesso, Maria Luiza Ribeiro Moura, Euzamar Lopes de Aguiar. Destes, apenas o professor Cleofan – que depois seguiu para a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (TO) – e a professora Maely tinham formação em Matemática. Posteriormente, o professor Macário Piastrella uniu-se a este corpo docente. Ele, como muitos destes professores – todos devidamente habilitados –, pertencia ao quadro geral de professores do estado de Goiás e teve a oportunidade de fazer uma especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), concluída em 1990. Os docentes da Faculdade não eram obrigados a fazer tal curso, mas assim se sentiram já que lecionavam em uma unidade de ensino superior.

A situação em termos de qualificação do quadro docente da FACILA, já em 1991, está indicada no quadro abaixo. A dedicação integral implicava 40 horas de trabalho, um terço deste tempo reservado ao atendimento extraclasse aos alunos, reuniões e preparação de atividades. Era comum, entretanto, que as atividades em sala de aula ultrapassassem os dois terços das 40 horas.

Situação do quadro docente da FACILA em 1991.			
Tipo de Qualificação	Dedicação		Total
	Parcial	Integral	
Graduação	01	02	03
Esp. Lato Sensu	04	10	14
Mestrado	-	-	-
Total	05	12	17

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

Estes profissionais, muitos já pertencentes ao quadro de servidores da educação do Estado de Goiás que, com a criação do Tocantins, passaram a servir a nova unidade da Federação, chegavam à FACILA através de convites feitos pelos gestores das respectivas secretarias estaduais de educação. Para uma análise comparativa entre a Faculdade e as demais escolas estaduais de nível básico, em 1989, ocorreu o primeiro recenseamento estadual do Tocantins revelando que dos 10.223 professores que atuavam nas escolas estaduais, 4.451 (43,53%) possuíam o curso de magistério completo e apenas 524 (5,12%), o curso de licenciatura completo. Ou seja, mais da metade dos professores não tinham nenhuma habilitação específica, com um agravante: 2.283 (22,33%) tinham apenas o

primeiro grau completo²²⁵. Portanto, mesmo que os professores das escolas estaduais estivessem, agora, frequentando a FACILA, os cursos de graduação não tinham propriamente o caráter de ensino superior, como esperado para um curso universitário, e frequentemente as aulas reduziam-se a uma revisão dos conteúdos de ensino básico, necessária para suprir o déficit de aprendizagem acumulado na escola básica. A metodologia de ensino explica-se facilmente: “o professor ia falando, falando e falando, depois escrevia no quadro e seguia falando e falando de novo”.²²⁶

No fim da década de 1980 já se manifestava, entre os docentes do curso, sob a coordenação da professora Maely Aragão, a intenção de buscar a “plenificação”, ou seja, transformação do Curso de Licenciatura Curta, que habilitava professores apenas para atuarem até a 6º série do ensino básico em Ciências, em uma Licenciatura Plena, com habilitação específica, e neste caso, em Matemática. Entretanto, antes que fosse instruído qualquer processo neste sentido, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína foi incorporada pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) no início da década de 1990.



Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

²²⁵ GUIMARÃES, N. R. (org.). *Perfil Sócio-Econômico do Estado do Tocantins*. Miracema do Tocantins: UNITINS, 1990.

²²⁶ Recorte do depoimento do professor Givaldo Joaquim dos Santos.

Além dos docentes e demais funcionários estaduais goianos que se tornaram servidores tocaninenses com a implantação do novo Estado em 1989, a UNITINS herdou, nos anos que se seguiram após sua criação em 1990, uma unidade acadêmica com um pequeno laboratório de ciências, uma sala de vídeo (ver fotos²²⁷) e um modesto acervo bibliográfico das áreas de Matemática (com 195 livros), Física (com 104 livros), Química (com 68), Geologia (6 livros), Ciências Biológicas (358 livros), Psicologia (93 livros), Educação (403 livros), num total de 1227 volumes²²⁸. Entretanto, a UNITINS herdou quatro cursos de formação de professores numa região carente de profissionais qualificados e, em especial, um curso de Ciências que, especialmente por causa da formação acadêmica dos docentes que ali atuavam, tinha uma inclinação a se tornar um curso de Matemática, na modalidade de Licenciatura, dada a demanda de profissionais com esta habilitação.

A UNITINS: o privado, o público e o político

No final dos anos 1980, o ensino superior no Tocantins estava instalado apenas nas três maiores cidades da região. Em Porto Nacional, hoje localizada no centro do Estado do Tocantins, havia a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING), criada pela Lei Estadual nº 4.505, de 12 de agosto de 1963, e transformada em autarquia pela Lei Estadual nº 9.449 de 30 de maio de 1984. Ela oferecia os cursos de Geografia, História, Letras (Português/Inglês) e Ciências (Licenciatura Curta). Segundo parecer do Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação de 06 de agosto de 1992 – que trata do reconhecimento do curso de Geografia – a Lei que criou a FAFING, em 1963, dizia que nela funcionaria um curso de Matemática. Entretanto, em nenhum momento encontramos indícios (em documentos escritos ou orais) que indicassem o funcionamento deste curso ou mesmo da própria instituição antes de ter sido transformada em uma autarquia, no ano de 1984.

Em Gurupi, ao sul do Tocantins, havia a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, criada pelo Decreto Federal nº 94.787 de 19 de agosto de 1987, mas que já funcionava desde 1985, mantida pela Fundação Educacional de Gurupi, que era municipal. Esta instituição, segundo Cassimiro (1996, p.83), oferecia (ou deveria oferecer – veremos mais detalhes na sequência deste texto) cursos de Pedagogia, Letras (Português/Inglês), Ciências (Licenciatura Curta) e Direito.

²²⁷ Na primeira imagem, a biblioteca. Nas fotos abaixo: à esquerda o Laboratório de Ciências; à direita a sala de vídeo

²²⁸ Fonte: Processo de convalidação e autorização para funcionamento da UNITINS em Araguaína. Parecer nº 29/90 de 24/08/90.

Além dessas duas faculdades havia também a FACILA, de Araguaína, ao norte do estado, já destacada na seção anterior. A situação destas três instituições em relação ao seu corpo docente pode ser verificada nos quadros abaixo:

Corpo Docente por Unidades e Cursos				
Curso	Unidade (cidade)			Total
	FACILA (Araguaína)	FAFING ²²⁹ (Porto Nacional)	FAFICH (Gurupi)	
Geografia	17	13	-	30
História	16	16	-	32
Letras	14	13	-	27
Ciências (lic. curta)	16	14	-	30
Pedagogia	-	-	29	29
Direito	-	-	35	35
Total real ²³⁰	34	29	50	113

Fonte: Cassimiro, 1996.

Corpo Docente por Grau de Formação e Unidade de Ensino				
Grau de Formação	Unidade (cidade)			Total
	FACILA (Araguaína)	FAFING (Porto Nacional)	FAFICH (Gurupi)	
Bacharelado	03	08	27	38
Licenciatura Plena	24	15	27	66
Especialização em desenvolvimento	17	16	11	44
Especialização concluída	07	04	10	21
Mestrado	-	02	-	02

Fonte: Cassimiro, 1996.

Uma rápida análise dos dois quadros aponta que, em fins dos anos 1980, a FAFICH, de Gurupi, não oferecia efetivamente cursos de licenciatura além do de Pedagogia, e que cerca de 36 % dos docentes eram bacharéis, sugerindo que podiam ser provenientes

²²⁹ O nome atribuído à faculdade instalada em Porto Nacional, na obra da professora Maria Cassimiro, é Faculdade de Filosofia do Tocantins (FAFITINS). Entretanto, preferimos, em nosso trabalho, usar a nomenclatura Faculdade de Filosofia do Norte Goiano (FAFING) presente em outros documentos consultados sobre o tema.

²³⁰ Este valor não corresponde à simples soma dos professores de cada área em uma instituição pois alguns docentes eram professores em mais de um curso, por exemplo: um professor de História da Educação foi contado como professor do curso de História e do curso de Geografia.

apenas de áreas afins aos cursos a que estavam vinculados, dado o *déficit* de profissionais da educação na região.

Esses levantamentos foram feitos pela professora Maria do Rosário Cassimiro após um estudo do perfil socioeconômico do estado do Tocantins. A professora Cassimiro, nascida em Catalão (GO), em 23 de setembro de 1934, doutorou-se em Educação pela Universidade de São Paulo em 1973, foi reitora da Universidade Federal de Goiás (UFG) de 1982 a 1986 e em 1989 foi convidada para implantar uma universidade no recém criado estado do Tocantins. A promessa feita a ela pelo primeiro governador daquele estado, Siqueira Campos, era a de que teria liberdade para criar o que julgava ser um modelo ideal de escola superior.

Aceito o desafio, a professora Cassimiro seguiu para o antigo norte goiano levando uma equipe de profissionais para ajudá-la na elaboração do projeto da Universidade do Tocantins (UNITINS), dentre eles José Elverth, Geraldo Bacarím, Renato Curado de Vellasco Filho, Natividade Rosa Guimarães, Margarida Maria de Jesus Monteiro, José Duarte, Ivo de Melo e Fábio dos Santos. Esta equipe trabalhava em escritórios espalhados em três cidades: Goiânia, Miracema do Tocantins e Palmas. Palmas estava sendo construída à margem esquerda do Rio Tocantins, no centro do novo estado, 70 Km ao sul de Miracema.



A fotografia mostra a construção do Palácio Araguaia, futura sede do governo estadual, no centro de Palmas, no ano de 1990. Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=73324181>, acessado em 22/07/11.

A universidade “‘com a cara do Tocantins’, isto é, talhada, organizada e implantada para dar respostas principalmente às necessidades do novo Estado e da Região Norte do Brasil”²³¹, foi pensada numa estrutura *multicampi*, que transcendesse as mazelas que caracterizavam o ensino superior da época. Essas carências eram assim enunciadas pela professora Cassimiro:

²³¹ CASSIMIRO, 1996, p.15.

1. Nível insatisfatório de conhecimentos por parte dos estudantes do 3º grau em decorrência da má qualidade do ensino básico, notadamente dos alunos oriundos das escolas públicas;
2. Oferta de cursos em profissões para as quais o mercado de trabalho já se encontra saturado;
3. Excessiva dependência de recursos financeiros provenientes dos cofres públicos, mormente pelas universidades autárquicas mantidas pelo governo;
4. Ineficiência e desatualização dos equipamentos de ensino (laboratórios, bibliotecas, etc) por carência de recursos financeiros;
5. Preparação profissional inadequada em decorrência das más condições dos equipamentos de ensino e da inadequação dos currículos escolares;
6. Concurso vestibular excessivamente elitizante, favorecendo com prioridade quase que absoluta os candidatos originários da rede particular de ensino (...) (CASSIMIRO, 1996, p.127).

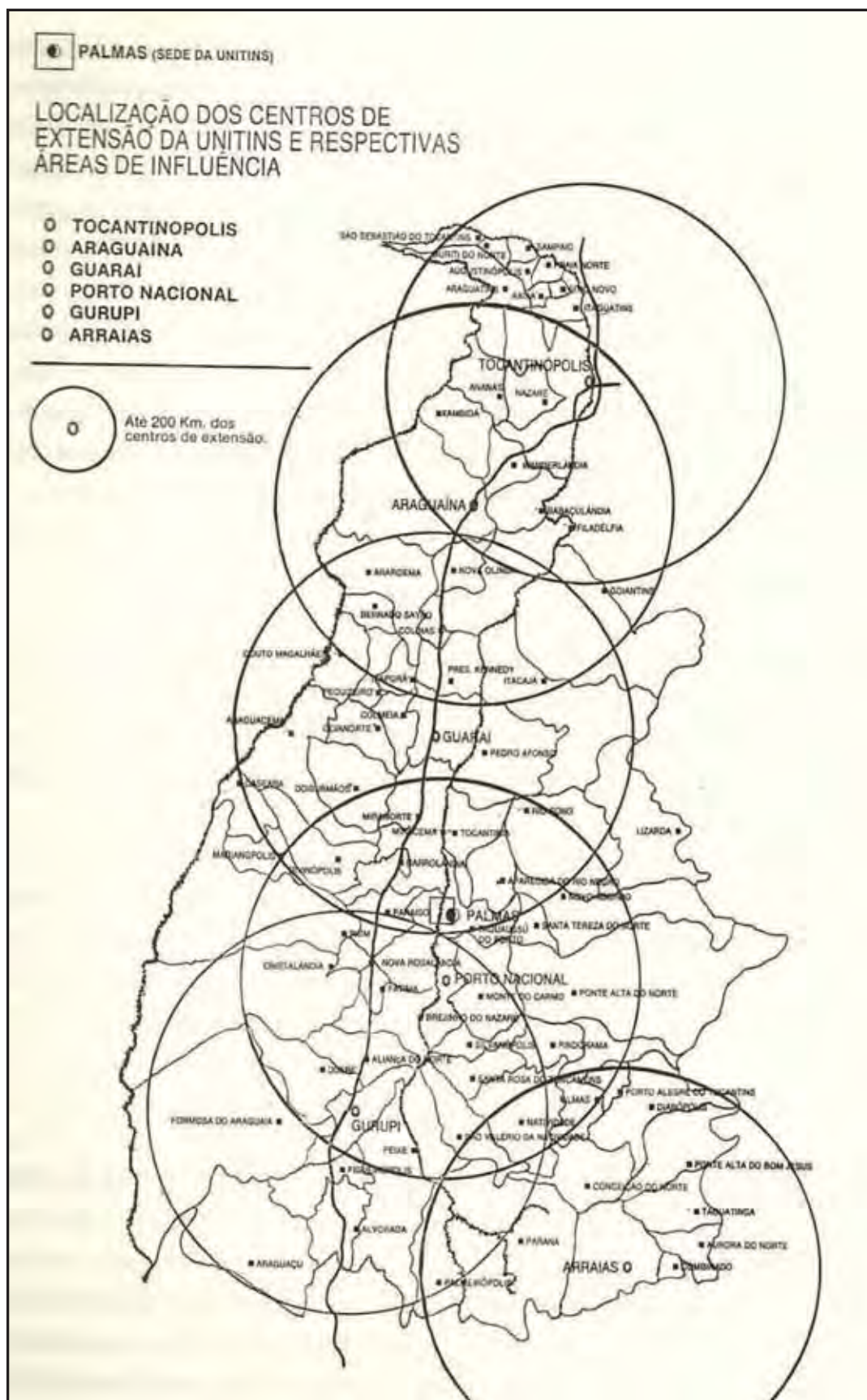
Para tentar superar esses problemas, a Lei Estadual nº 136/90 instituiu a Fundação Universidade do Tocantins cujo objetivo era organizar, instalar e manter a UNITINS, que havia sido criada, efetivamente, pelo decreto estadual nº 252/90, para garantir acesso à educação superior às pessoas do recém-criado Estado. Formada, em seu início, pela sede na capital e por unidades no interior – três dessas unidades sendo Centros de Extensão –, a UNITINS teria uma abrangência geográfica que permitiria sua ação do Norte a Sul do Tocantins. A escolha do modelo “fundação” objetivava construir uma entidade capaz de, a médio e longo prazos, gerar recursos financeiros para atender às necessidades materiais e humanas, dando condições ao desenvolvimento de suas finalidades específicas, livre dos embaraços comuns às suas congêneres e das influências políticopartidárias tão comuns à região, especialmente à época, com a criação de uma nova unidade da Federação.²³²

A nova universidade teve sede inicial em Miracema – onde também foi criada uma sede provisória do Governo do Estado – e posteriormente esta sede foi transferida a Palmas. Segundo seu projeto, fariam parte de sua estrutura *campi*, além da sede na capital, as cidades de Miracema (onde estava previsto um centro de pós-graduação), Porto Nacional, Gurupi e Araguaína (a criação desses pólos dar-se-ia pela incorporação de instituições já existentes) e Centros de Extensão nas cidades de Tocantinópolis (onde já havia um Centro de Formação de Professores), Guaraí e Arraias (a escolha desta última cidade deveu-se a sua localização, no extremo sudoeste do estado, sendo parte de uma estratégia de tornar o Estado mais presente junto àquela população) (ver mapa abaixo). Estes Centros teriam o objetivo de atuar no campo da educação básica visando ao ingresso de jovens mais preparados na universidade e, ainda, abarcariam projetos para formação de novos professores com o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

Outro aspecto interessante do “Projeto UNITINS” refere-se ao concurso vestibular que ocorreria segundo um modelo experimental (devidamente aprovado pelo Conselho

²³² Ibid.

Federal de Educação da época) que consistia da análise dos históricos escolares dos candidatos inscritos (que os classificaria conforme média final das disciplinas das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e das três últimas do Ensino Médio) e de um “Ciclo Básico” a ser cursado, na Universidade, em, no máximo, dois anos; a partir do que o estudante seria ou não aprovado para iniciar o curso desejado. Este Ciclo Básico constava de disciplinas obrigatórias – Língua Portuguesa e Matemática – para todas as áreas e cursos pretendidos pelo aluno e de disciplinas específicas por área: para Ciências Humanas, Introdução à Filosofia e Psicologia Geral; para Ciências Biológicas e da Saúde, Química Geral e Orgânica, Histologia e Embriologia; para Ciências Exatas e Tecnologia, Introdução à Computação, Geometria Analítica e Álgebra Linear.



Neste mapa é possível ver como os pólos da UNITINS espalhavam-se pelo território tocantinense.

Fonte: Cassimiro, 1996, p. 146.

Entretanto, apesar das propostas para a implantação de um novo modelo de universidade num novo estado, o fantasma – que sempre ronda – da falta de continuidade dos projetos educacionais, resultado de disputas políticas, passa efetivamente a assombrar. O senhor José Wilson Siqueira Campos (do PSDB) – que, quando deputado federal, liderou no Congresso a discussão para a criação do Estado do Tocantins, tendo sido o primeiro Governador e convidado a professora Cassimiro e seus pares ao “Projeto UNITINS” – perdeu a eleição para o governo em 1990. Assim, em janeiro de 1991, com a posse do governador Moisés Avelino Nogueira, outra Comissão foi nomeada com a incumbência de realizar uma ampla consulta à sociedade sobre o financiamento da UNITINS e apresentar um dossiê técnico e administrativo sobre sua situação no Estado. Nesse dossiê deveriam estar expressos a concepção e o programa de implantação da UNITINS em coerência e articulação com o sistema de educação.

Pretendia-se, com isso, reestruturar a universidade e integrá-la aos princípios do sistema educacional tocaninense.

A elaboração do projeto de reestruturação teve como subsídios estudos e informações oriundas da Assessoria de Planejamento (ASPLAN) e de consultas a segmentos organizados da sociedade que compreendiam: deputados estaduais, secretários de Estado, chefes de Gabinete e representantes da Associação de Indústria e Comércio, de confissões religiosas e instituições eclesiais, filantrópicas, Sindicatos (da Saúde, Educação), Colégio Estadual de Porto Nacional, Delegacia Regional de Ensino, associações de Bairro, Associação Comercial, produtores rurais, Colégio Sagrado Coração de Jesus e Escola Batista, professores e estudantes. O documento produzido por essa Comissão Especial, intitulado *Projeto de Organização de um Sistema Integrado de Educação, Ciência e Tecnologia e reorganização da Universidade do Tocantins*, alterando o projeto inicial, sugeriu que, por meio de cursos tecnológicos capazes de interferir na realidade do estado, a Universidade cuidasse da formação profissional, da produção e transmissão de conhecimentos, da melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis e contribuísse para o desenvolvimento econômico e social da região (PRETTO e PEREIRA, 2008, p. 667).

Em 24 de outubro de 1991, a Lei nº 326 reestruturou a Universidade do Tocantins transformando-a em Autarquia, passando a integrar o Sistema Estadual de Ensino. O “Projeto UNITINS” ia se diluindo na mesma velocidade em que se extinguia a paciência da professora Cassimiro: incomodada com a situação política e, na UNITINS, com as disputas ao posto de reitor, ela deixou seu cargo e voltou a viver em Goiânia.

Ainda em 1991, contradizendo as orientações da Comissão Diretora para a criação de cursos tecnológicos – e da própria previsão feita pelo projeto liderado pela professora Maria Cassimiro –, a nova reitoria da UNITINS encaminhou as providências para a criação de uma universidade tradicional, materializada na criação dos cursos para a formação de profissionais liberais tais como advogados, engenheiros, administradores e arquitetos. Em decorrência de mediações político-ideológicas, as decisões e o gerenciamento da UNITINS

ficaram sujeitos às negociações realizadas entre a esfera governamental e os diretórios e comitês partidários regionais. Em 1992, um intenso processo de expansão da estrutura universitária foi desencadeado com a criação de inúmeros cursos e núcleos nos municípios de Araguaína, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Miracema e Palmas, que gerou inúmeros problemas relacionados tanto à qualidade dos cursos quanto a sua gestão acadêmico-administrativa. Como consequência, a UNITINS, cujo projeto de estruturação previa a implantação de uma universidade tecnológica, *multicampi*, com cursos distribuídos de acordo com a vocação sócio-econômico-cultural de cada região do Estado, assumira uma estrutura dissociada do contexto e necessidades regionais, passando a ser manejada por alianças político-partidárias e interesses de grupos políticos (Ibid.).

Em novembro de 1996, ocorre mais uma alteração: a natureza autárquica da Universidade do Tocantins foi alterada e instituiu-se uma fundação de direito privado com vistas à implantação da Universidade Autônoma do Tocantins. Nesse momento, a Universidade transformava-se numa “instituição pública, mas não estatal”, de “direito privado, mas não particular”. Em outras palavras: pública, mas aberta ao capital privado e, portanto, adepta do pagamento de mensalidades. O ensino pago para todos os seus alunos foi implantado e, para os mais carentes, foi instituído o crédito educativo. Diversos cursos foram assumidos por municípios que, também incapazes de suportar os custos, passaram a transferir o ônus para os alunos.

O curso de Ciências/Matemática da UNITINS: atrás das grades

Em meio a uma confusa administração da Universidade do Tocantins, que evidenciava o ideário educacional como refém de projetos político-partidários dos quais estavam ausentes as propostas para longo prazo, os cursos de formação docente da área de matemática tinham um grande desafio: formar um quadro de profissionais que atendesse à demanda das escolas da região e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a formação matemática básica de egressos das escolas de segundo grau (hoje ensino médio). Essa situação fez, por exemplo, o curso de Ciências/Matemática de Araguaína ser considerado um curso de revisão de conteúdos da escola básica: um “segundo grau mais corrido, como um cursinho pré-vestibular”.

Esse curso de Ciências/Matemática de Araguaína (da FACILA) foi “plenificado”, isto é, convertido de licenciatura curta – que só habilitava docentes para atuação no primeiro grau, nas séries finais do ensino fundamental – para licenciatura plena – que dava habilitação para o professor atuar no ensino secundário, por meio do Decreto nº 50/90 de 25

de outubro de 1990 do Conselho Estadual de Educação. A incorporação da FACILA à UNITINS deu-se primeiramente por força da Lei Estadual nº 136/1990, que transformou a FACILA em uma unidade do Sistema Estadual de Educação do Tocantins, passando posteriormente a pertencer à Fundação Universidade do Tocantins, pelo Decreto nº 2.080/1991.

Em Araguaína, apesar da plenificação, o curso que formava professores de matemática continuou a ser um curso de Ciências com disciplinas de Física, Química, Biologia e até Geologia, mas que, a partir de 1990, apenas habilitava seu graduado a lecionar Matemática. A grade curricular que vigorou de 1992 a 1994 foi a seguinte:

Grade curricular do curso de Ciências/Matemática da UNITINS em Araguaína – 1992 a 1994			
Série	Disciplinas	CHS ²³³	CHA ²³⁴
1º ano	Matemática	4	120
	Química	2	60
	Física	2	60
	Biologia	2	60
	Elementos de Geologia	2	60
	Cálculo Diferencial e Integral I	4	120
	Introdução à Teoria dos Números	4	120
2º ano	Cálculo Diferencial e Integral II	4	120
	Física Experimental	4	120
	Estatística	2	60
	Geometria	4	120
	Álgebra I	2	60
	Psicologia da Educação I	2	60
	Educação Brasileira	2	60
3º ano	Álgebra II	4	120
	Geometria II	4	120
	Probabilidade	2	60
	Didática	4	120
	Genética	2	60
	Estrutura de Ensino de 1º e 2º Graus	2	60
	Psicologia da Educação II	2	60
4º ano	Análise Matemática	4	120
	Matemática Aplicada	4	120
	Álgebra III	4	120
	Geometria III	4	120
	Prática do Ensino de Matemática	2	60
	Introdução à Ciência dos Computadores	2	60

Fonte: Relatório Avaliativo para o Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Matemática.

Em 1995, uma nova grade começou a vigorar, ainda que com poucas alterações em relação à anterior:

²³³ Carga horária semanal.

²³⁴ Carga horária anual.

Grade curricular do curso de Ciências/Matemática da UNITINS em Araguaína – 1995 a 1997			
Série	Disciplinas	CHS ²³⁵	CHA ²³⁶
1º ano	Matemática	4	120
	Sociologia	2	60
	Química I	2	60
	Biologia Geral	4	120
	Cálculo Diferencial e Integral I	4	120
	Geometria I	2	60
	Introdução à Ciência dos Computadores	2	60
2º ano	Química II	2	60
	Zoologia	4	120
	Cálculo Diferencial e Integral II	4	120
	Álgebra [Linear] I	4	120
	Geometria Analítica	4	120
	Física I	4	120
3º ano	Genética	2	60
	Álgebra Linear II	2	60
	Análise Matemática	4	120
	Física II	4	120
	Geometria Espacial	2	60
	Didática	4	120
	Estrutura de Ensino de 1º e 2º Graus	2	60
	Psicologia do Desenvolvimento	2	60
4º ano	Elementos de Geologia	2	60
	Botânica	4	120
	Estatística e Probabilidade	4	120
	Estruturas Algébricas	4	120
	Equações Diferenciais	2	60
	Prática do Ensino de Matemática	2	60
	Psicologia da Aprendizagem	2	60

Fonte: Relatório Avaliativo para o Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Matemática.

A estas duas grades – que continham 20 horas-aula (h.a.)²³⁷ semanais e 600 h.a. anuais – somavam-se, para efeito de integração curricular, mais 180 h.a. de Estágio Supervisionado, 120 h.a. de Educação Física (desenvolvida no primeiro ano) e 100 h.a. de atividades complementares. Os estágios, desenvolvidos em escolas da rede pública estadual da cidade de Araguaína, eram (ou deveriam ser) supervisionados pelos professores da disciplina de Prática de Ensino de Matemática.

De 1992 a 1998, o curso funcionou apenas no período noturno, passando a operar em dois períodos (matutino e noturno) somente a partir de 1999. Houve um crescimento gradativo na procura pelo curso, o que pode ser observado nas inscrições feitas anualmente para o concurso vestibular: no período de 1992 a 1996, a quantidade de candidatos inscritos subiu de 96 para 321, e a oferta de vagas (que eram preenchidas em quase sua totalidade) dobrou com a abertura de uma turma no período matutino²³⁸.

²³⁵ Carga horária semanal.

²³⁶ Carga horária anual.

²³⁷ Neste caso, 1 hora-aula equivale a 50 minutos.

²³⁸ Relatório Avaliativo para o Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Matemática.

Neste início do curso de Ciências/Matemática sob a gestão da UNITINS, a coordenação ficou a cargo da professora Maely Aragão, que destaca, em um relatório feito para o reconhecimento do curso, que o quadro de docentes cresceu de 13 para 19 no primeiro quinquênio, ou seja, de 1990 a 1995. Este último grupo de 19 docentes era composto por 13 especialistas e quatro mestres²³⁹, em sua maioria ligados à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) ou contratados diretamente pela UNITINS para serem docentes de nível superior. Para aqueles que não possuíam curso de especialização, foi oferecido um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, uma parceria da SEDUC com a Universidade Federal de Goiás, no ano de 1990: professores da universidade goiana vinham ao Tocantins ministrar aulas para os professores das instituições estaduais de ensino superior como a FACILA, a FAFING (de Porto Nacional) e a FAFICH (de Gurupi). Já os docentes destas instituições iam a Goiânia para apresentar suas monografias de conclusão de curso.

Os professores da Unidade da UNITINS em Araguaína, pessoas da comunidade e estudantes ali matriculados, foram ouvidos pela professora Maely quando da elaboração do seu relatório de avaliação, e seus depoimentos, ainda que disponíveis apenas em tabulações de dados numéricos, dão uma interessante ideia de como estes três segmentos da sociedade viam aquela faculdade logo após sua incorporação pela UNITINS. As tabelas abaixo²⁴⁰ mostram os levantamentos feitos com 100 pessoas da comunidade de variados sexos, idade e escolaridade, 100 alunos da instituição escolhidos ao acaso e os professores da unidade.

Opinião da comunidade quanto à instituição (%)			
Opinião	Quanto à qualificação	Quanto aos cursos oferecidos	Quanto à administração atual
Ótimo	20	12	30
Bom	40	50	45
Deficiente	20	14	10
Não opinaram	20	24	15

Opinião dos acadêmicos quanto à instituição (%)					
Opinião	Espaço Físico	Secretaria	Biblioteca	Corpo Docente	Direção
Deficiente	30	3	7	2	3
Regular	40	42	33	23	27
Bom	7	35	30	30	35
Ótimo	3	15	20	35	20
Não opinaram	20	5	10	10	15

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ Ibid.

Opinião daos professores quanto à instituição (%)				
Opinião	Recursos Didáticos	Administração	Organização	Relacionamento Interno
Ótimo	-	-	-	-
Bom	20	25	20	30
Regular	25	35	40	25
Deficiente	55	40	40	45

Estes números dão – reitero – uma ideia de como alguns segmentos viam a Unidade da UNITINS em Araguaína. Ela oferecia, em sua unidade central (chamada pela professora Maely de “Faculdade de Educação”), cursos de Ciências/Matemática, Letras, História e Geografia, além do curso de Medicina Veterinária em uma Unidade nas imediações da cidade.

O que se pode inferir a partir dos dados expostos acima é que a comunidade externa aprovava a oferta, a qualidade e administração de cursos; os estudantes, em sua maior parte, mostravam-se insatisfeitos com o espaço físico, mas contentes com o quadro docente; e os professores estavam bastante descontentes com as condições de trabalho, com a gerência da faculdade e até com o relacionamento entre colegas. Por que tantos docentes descontentes? Talvez só os números não sejam suficientes para responder...

Muitos professores do curso de Ciências/Matemática eram professores de escolas estaduais que foram alocados na faculdade, mas dada a escassez de mão-de-obra qualificada, muitos docentes tornavam-se formadores de professores sem muito preparo ou experiência. As contratações – e as demissões – eram freqüentes e a instituição muitas vezes precisava buscar profissionais fora do estado. Os professores não tinham um contrato que lhes assegurasse tranquilidade e estabilidade no cargo: uma divergência política (no sentido partidário) usualmente implicava a substituição de um docente. Em um estado novo parecia haver a tentativa de demarcação de territórios para que certos grupos tivessem sua força solidificada.

Em 1998, novamente, a estrutura curricular do curso de Araguaína foi alterada. Desta vez, as mudanças em relação às disciplinas da grade anterior foram menores: o curso começou a funcionar seguindo o regime de créditos, com disciplinas semestrais. Assim, as disciplinas anuais com carga horária de 120 h.a. foram transformadas em duas semestrais de 60 h.a. Entretanto, a estrutura implantada em 1998 durou apenas mais três anos: em 2001 uma nova estrutura começou a vigorar – a quarta, em pouco mais de 10 anos do curso sob o comando da UNITINS. Vamos a ela:

Grade curricular do curso de Ciências/Matemática da UNITINS (Araguaína) de 2001 a 2009.		
Período	Disciplina	Créditos (Carga horária semanal)
1º	Biologia I	4 (60 h.a.)
	Geometria Plana	4 (60 h.a.)
	Filosofia da Educação	4 (60 h.a.)
	Matemática I	4 (60 h.a.)
	Psicologia do Desenvolvimento	4 (60 h.a.)
	Sociologia da Educação	4 (60 h.a.)
2º	Biologia II	4 (60 h.a.)
	Geometria Espacial	4 (60 h.a.)
	História da Educação	4 (60 h.a.)
	Zoologia I	4 (60 h.a.)
	Matemática II	4 (60 h.a.)
	Psicologia da Aprendizagem	4 (60 h.a.)
3º	Cálculo diferencial e Integral I	4 (60 h.a.)
	Didática	4 (60 h.a.)
	Geometria Analítica I	4 (60 h.a.)
	Zoologia II	4 (60 h.a.)
	Política, Legislação e Organização da Educação Básica	4 (60 h.a.)
	Química I	4 (60 h.a.)
4º	Cálculo Diferencial e Integral II	4 (60 h.a.)
	Metodologia da Pesquisa	4 (60 h.a.)
	Geometria Analítica II	4 (60 h.a.)
	Álgebra Linear I	4 (60 h.a.)
	Leitura e Prática de Produção de Textos	4 (60 h.a.)
	Química II	4 (60 h.a.)
5º	Álgebra Linear II	4 (60 h.a.)
	Cálculo Diferencial e Integral III	4 (60 h.a.)
	Física I	4 (60 h.a.)
	Informática Aplicada à Educação	4 (60 h.a.)
	Estágio I	4 (60 h.a.)
	Botânica	4 (60 h.a.)
6º	Estruturas Algébricas I	4 (60 h.a.)
	Análise Matemática I	4 (60 h.a.)
	Cálculo Diferencial e Integral IV	4 (60 h.a.)
	Física II	4 (60 h.a.)
	Estágio II	4 (60 h.a.)
	Estatística	4 (60 h.a.)
7º	Estruturas Algébricas II	4 (60 h.a.)
	Física III	4 (60 h.a.)
	Estágio III	6 (90 h.a.)
	Equações Diferenciais	4 (60 h.a.)
	Probabilidade	4 (60 h.a.)
8º	Análise Matemática II	4 (60 h.a.)
	Genética	4 (60 h.a.)
	Trabalho de Conclusão de Curso	6 (90 h.a.)
	Física IV	4 (60 h.a.)
	Optativa	4 (60 h.a.)
	Optativa	4 (60 h.a.)

Fonte: Fundação Universidade do Tocantins, Curso de Ciências com Habilitação em Matemática. Planejamento para o 1º semestre de 2001.

Apesar de ser o curso uma habilitação em Matemática desde o ano de 1991, ainda era um curso de Ciências e, por isso, lá estavam disciplinas como Química, Zoologia, Genética... Mais disciplinas pedagógicas e de matemática básica aparecem nesta grade que é bastante extensa – 3080 horas aula –, exigindo aulas aos sábados para que o curso

fosse concluído em quatro anos. Mas o curso de Ciências/Matemática ganhou fama por nunca conseguir formar seus alunos neste prazo. As sucessivas mudanças na grade que forçavam sucessivas adaptações dos estudantes, a rotatividade de professores que impossibilitava a oferta de todas as disciplinas necessárias a todos os alunos e a diferença dos níveis de cobrança dos professores da universidade – especialmente os que vinham de outras regiões do país – em relação ao que os estudantes daquela região estavam acostumados foram fatores que contribuíram para a evasão e o aumento de tempo para a conclusão, que era sempre superior aos oito períodos desejados. Em relação à oferta de vagas oferecidas para o curso, houve grande aumento: de 1992 a 1994, o curso era oferecido apenas no período noturno com abertura de 20 vagas anuais; de 1995 a 1998, ainda apenas no período noturno, poderiam ingressar no curso 40 estudantes anualmente; a partir de 1988, com dois vestibulares anuais e o curso sendo oferecido pela manhã e pela noite, havia 80 vagas anuais (40 para cada turno).

Dois outros professores (também viajantes como o professor José Brás) viveram intensamente este período – ainda que em situações diferentes – dentro daquela instituição: Raimundo Cavalcante Maranhão Neto e Yukiko Massago. Ele, apesar do sugestivo sobrenome, nasceu em Nova Olinda (TO), 50 km ao sul de Araguaína. Yukiko é paranaense da região de Maringá.

Ele, que queria ter feito Física, mas teve que se contentar com o curso de Matemática (incrementado com matérias de Física, mas também de Química, Geologia e Biologia), sofreu as consequências da sucessiva alteração de programas em que as disciplinas pareciam apresentar-se numa ordenação caótica – com o Cálculo, por exemplo, sendo estudado antes de Geometria Analítica – e ainda deparou-se com professores que, pela própria deficiência da biblioteca da unidade ou por capricho, elaboravam seu próprio material didático, escrito à mão, encadernado e distribuído aos estudantes. Mesmo com uma formação tão peculiar, vislumbrou a possibilidade de fazer uma pós-graduação na área de Matemática e, por isso, mudou-se para Goiânia, onde cursou uma especialização e o desejado mestrado na Universidade Federal de Goiás.

Raimundo não teve a oportunidade de ser aluno da professora Yukiko Massago, descendente de japoneses que fez matemática na Universidade Estadual de Maringá, Mestrado na área da computação na Universidade de Brasília e aceitou o convite/desafio de ir trabalhar no norte do estado do Tocantins. Para ela, foi grande o impacto causado pelas diferenças entre o Paraná e o Tocantins, a UnB e a UNITINS, a planejada capital nacional e

a improvisada cidadezinha erguida à beira da Rodovia Transbrasiliana²⁴¹, a informatização e as aulas de computação sem computadores...

Em fins do século XX, sem laboratórios apropriados, sem um adequado acervo bibliográfico, sem computadores (seja para aulas, seja para o serviço de secretaria), sem sequer telefone funcionando, a “formação” oferecida aos professores – muitos já no exercício da profissão – limitava-se às exposições no quadro e na consolidação de conceitos matemáticos que, muitas das vezes, haviam sido ignorados na (e pela) escola básica. Mas um curso superior de matemática tem suas próprias exigências em termos de conteúdos, e quando estes eram exigidos e o aproveitamento caía, entrava em cena um artifício que por algum tempo foi bastante usado: os “abaixo-assinados”.

Estudantes de determinada turma, quando insatisfeitos com os métodos de avaliação de algum professor (o que implicava notas baixas e pouco rendimento), faziam uma reclamação por escrito, com suas devidas assinaturas, que encaminhavam aos coordenadores de curso ou ao diretor de *campus*. Esta medida causou a substituição de docentes da UNITINS, às vezes removidos para outra unidade escolar do estado, às vezes demitidos. Sendo o docente removido ou demitido, permanecendo ou não na função, o certo é que os “abaixo-assinados” promoviam grande constrangimento e mal-estar.

O uso dessa estratégia pelos alunos pode não ter uma explicação definitiva, mas na tentativa de buscar explicações, podemos tentar algumas considerações: naquele momento havia uma instabilidade na UNITINS quanto aos cargos ocupados pelos professores da UNITINS, dado que muitos eram professores das escolas públicas de ensino básico convidados a trabalhar naquela Universidade e, portanto, podendo ser substituídos a qualquer momento. Essa situação vincula-se diretamente à pressão que certos segmentos da sociedade – especialmente lideranças políticas – faziam sobre a administração da instituição. Além disso, os cursos da UNITINS eram pagos, ou seja, era cobrada uma anuidade dos estudantes, além de outros serviços como taxas de matrícula, aproveitamento de disciplinas, transferências, expedição de documentos, antecipação de provas avaliação especial (2ª época) etc. A fragilidade de um sistema mais próximo ao das instituições privadas que das públicas, no que diz respeito ao gerenciamento e às relações entre administração e corpo docente, alunos e corpo docente e mesmo entre docentes, pode ter implicações na facilidade com que docentes eram remanejados ou demitidos, com ou sem a estratégia dos abaixo-assinados.

²⁴¹ Transbrasiliana é como também ficou conhecida a Rodovia Belém-Brasília ou a BR-153. Para saber mais um pouco desta história ler o texto em anexo: “Do norte de província ao estado – algumas manifestações para a criação do Tocantins”.

<i>Ano</i>	<i>Anuidade</i> ²⁴²
1992	1.198,47
1993	1.256,80
1994	3.941,00
1995	5.237,00

Fonte: Relatório Avaliativo para o Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Matemática.

Um cearense em Miracema e o carrasco de Arraias: novos pólos para a formação de professores de Matemática

A migração de nordestinos – especialmente para a região sudeste do Brasil – é um tema de inquestionável importância social na medida em que, historicamente, se reconhece a alta mobilidade espacial de vários segmentos dessa população na busca por melhores condições de trabalho, de moradia, de estudo, de vida. Na década de 1990, parecem ter sido intensificados os estudos sobre o tema da migração e, apesar das divergências de enfoques, percepções e conclusões, intensificam-se as discussões sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que, próprios a essa temática, não podem ser desprezados.²⁴³ Não pretendo, aqui, tratar do processo de desenvolvimento da indústria e o abandono do setor primário, nem discutir a concentração de renda nas mãos de uma minoria (que são explicações usuais para o êxodo cearense, particularmente). Permito-me tratar de um tema específico: o dos professores que, insatisfeitos com as políticas de valorização do trabalho docente na região viram em outros estados – e estados novos, como o Tocantins – oportunidades de emprego estável (via concurso) e com melhores salários que os oferecidos no Nordeste. Paulo Cléber Mendonça Teixeira foi um destes professores que se lançaram na aventura pela sobrevivência longe de sua terra natal.

Paulo motivou-se por um anúncio de jornal que oferecia emprego no Colégio Integrado de Araguaína. Formado pela Universidade Federal do Ceará, mudou-se para aquela cidade e, já em 1991, tornou-se também professor da UNITINS. Trabalhou alguns anos no curso de Sistemas de Informação e foi convidado para ajudar a estruturar um curso de Matemática em Miracema (TO) com a ajuda de outros professores, entre eles Kalina Ligia Almeida de Brito Andrade: o primeiro curso de Licenciatura em Matemática do estado. Para a elaboração do projeto, alguns cursos de Matemática brasileiros foram

²⁴² Infelizmente não podemos, a partir desses dados, analisar o aumento dos valores das anuidades, pois esta tabela, retirada do Relatório indicado na fonte, não apresenta a unidade monetária usada para cada valor, ainda que tratando de um período em que a economia brasileira foi bastante movimentada nesse aspecto: em 1992 e 1993 o Brasil usava o Cruzeiro (Cr\$), de 1993 a 1994 usava o Cruzeiro Real (CR\$) e, a partir de agosto de 1994 adotou o Real (R\$).

²⁴³ FERREIRA, 2007.

consultados, dentre estes o da Universidade Federal de Goiás. Registra-se, inclusive, que o professor Orlando Ferreira de Castro, um dos primeiros professores do curso de Matemática da UFG e colaborador na estruturação daquele curso, foi consultado para dar sugestões quanto ao projeto que se queria implementar em Miracema.²⁴⁴

O curso de Miracema iniciou suas atividades em 1995 com turmas anuais e com uma política de visar à “formação sólida em Matemática”, o que pode ser confirmado pela própria estrutura curricular (ver na tabela seguinte) e pela formação (estritamente matemática) de alguns de seus professores como João Ermínio, Xavier dos Santos e Norma Lúcia Bezerra Guimarães – também profissionais que haviam migrado do Ceará.

Série	Disciplina	CHS ²⁴⁵	CHA ²⁴⁶
1º ano	Cálculo com Geometria Analítica I	6	204
	Geometria	3	102
	Fundamentos de Matemática I	4	136
	Física Geral I	3	102
	Fundamentos de Matemática II	4	136
2º ano	Cálculo e Geometria Analítica II	6	204
	Introdução à Ciência da Computação	3	102
	Psicologia da Educação	3	102
	Álgebra [Linear] I	4	136
	Estatística	3	102
	Física Geral II	3	102
3º ano	Didática	2	68
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	2	68
	Estruturas Algébricas	6	204
	Álgebra [Linear] II	3	102
	Cálculo Numérico	4	136
	Optativa I ²⁴⁷	3	102
4º ano	Prática de Ensino de Matemática	4	136
	Análise Real	6	204
	Equações Diferenciais com Aplicações	3	102
	Álgebra III	4	136
	Optativa II	3	102

Fonte: Arquivo pessoal do professor Ivanildo Rodrigues, gentilmente cedida.

Outro aspecto da proposta de formação pretendida pelo curso, especialmente por Paulo Cléber, era o oferecimento de uma visão ampla de Educação Matemática. Assim, organizavam-se viagens a congressos regionais (como as Semanas Acadêmicas de Matemática da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia) e nacionais (como os Encontros Nacionais de Educação Matemática) para que, em princípio, os alunos observassem o que

²⁴⁴ Orlando Ferreira de Castro também colaborou com o nosso estudo de mestrado (CURY, 2007) para o qual foi depoente.

²⁴⁵ Carga horária semanal.

²⁴⁶ Carga horária anual.

²⁴⁷ As disciplinas optativas disponíveis eram: Geometrias não-Euclidianas, Geometria Analítica, Equações Diferenciais Ordinárias, Funções de Variáveis Complexas e Desenho Geométrico.

estava sendo debatido e, depois, pudessem apresentar trabalhos, interagir e fazer contatos com discentes e docentes que viviam “outras realidades”. Mas Paulo e seus estudantes não podiam contar com o apoio financeiro da UNITINS para garantir suas viagens e, assim, a comunidade era convocada a participar de eventos, festas, gincanas, rifas, venda de apetrechos (como bonés) para levantar fundos e garantir o deslocamento, o alojamento e a alimentação dos estudantes para e durante os eventos. O engajamento do professor Paulo contagiava os alunos que se mobilizaram para construir, sem financiamento, um laboratório de ensino de Matemática cujos materiais, confeccionados pelos próprios estudantes do curso, não eram usados pelos alunos da Licenciatura em Matemática e da Pedagogia daquele *campus*.

Como Miracema localiza-se no centro do estado do Tocantins, próxima à capital Palmas, e como à época havia grande demanda por professores de Matemática (formados), era de se esperar que o curso fosse bem visto, já que capacitava professores que passariam a atuar em toda a região. Entretanto, as coisas não ocorreram bem assim. Empolgado com os estudos que vinha fazendo em Educação Matemática, Paulo Cléber decidiu fazer um mestrado na área e afastou-se de suas atividades. Foi, então, que outros planos para o curso de Matemática começaram a ser colocados em prática: decidiu-se por sua extinção, que acabaria ocorrendo efetivamente em 2000. O argumento da administração da Universidade era de que o curso seria transferido para Palmas, a capital do estado, o que não ocorreu. E apesar de debaterem muito em favor da permanência do curso, professores e estudantes não conseguiram convencer a administração da Instituição de que o curso era importante para o desenvolvimento da educação na região. Paulo, aborrecido com a situação, desistiu do mestrado em Educação Matemática. Os professores do curso de Matemática foram alocados em outras unidades da UNITINS, muitos nos cursos de Engenharia do *campus* de Palmas, e Paulo Cleber foi para o curso de Engenharia de Alimentos. Ele pensa que, talvez, a antipatia recíproca entre os docentes da Pedagogia e os da Licenciatura em Matemática, ou mesmo a falta de vontade política (tanto da prefeitura de Miracema quanto da reitoria da UNITINS) podem explicar a extinção do curso, mas se conforma em dizer que o que aconteceu ninguém explica...

Ao sul do estado, na fronteira com Goiás, a unidade UNITINS na cidade de Arraias ofereceu um curso de Matemática que teve melhor sorte. Este curso iniciou suas atividades em março de 1995 com a mesma matriz curricular do curso de Miracema, possuía uma carga horária de 2.856 horas, em regime anual, para serem integralizadas em 04 (quatro) anos no mínimo e 08 (oito) no máximo. Foi criado pela Resolução UNITINS/CODIR nº 018/94 de 14/10/1994 e sua autorização e reconhecimento foram efetivados pelo Decreto nº 788, de 08/06/99.

A partir do 1º semestre de 1998, foi implantado um novo currículo, resultado de estudos sistemáticos que procuraram adequar o curso à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Assim, Arraias implantou um currículo com carga horária menor que a anterior, 2.715 horas, distribuídas, agora, semestralmente, com duração mínima de 08 (oito) semestres e máxima de 14 (quatorze) semestres (Resolução nº 059/99 em 25 de junho de 1999).

O coordenador do curso de Matemática de Arraias por mais de uma década foi o pernambucano Ivanildo da Silva Rodrigues. Ele, engenheiro mecânico de formação que fazia mestrado em Brasília, mas já havia feito um curso de Matemática sem tê-lo concluído, foi convidado – pelas professoras Leila Nunes de Sousa e Magda Sueli Pereira Costa, esta última diretora do *campus* da UNITINS em Arraias – a estruturar e conduzir a Matemática em Arraias.

Arraias e Tocantinópolis, esta no extremo norte e aquela no extremo sul do estado, foram escolhidas para fazer parte do Projeto UNITINS – ainda desenvolvido sob o comando da Professora Maria Cassimiro do Rosário, a primeira reitora – por serem regiões limítrofes que recebiam mais influência das regiões com as quais faziam fronteiras: Goiás e Distrito Federal, no caso de Arraias, e Pará e Maranhão, no caso de Tocantinópolis.

Portanto, Ivanildo “desembarcou” numa cidadezinha que, à época da criação da UNITINS, cinco anos antes, tinha pouco mais de 17 mil habitantes, mas com o grave problema de ter uma taxa de crescimento negativa (quando o curso de Matemática foi implantado, em 1995, a população já estava na faixa dos nove mil habitantes). Este decréscimo influenciava diretamente a (falta de) estrutura da cidade em termos de moradia, hotéis, restaurantes, supermercados, enfim, a oferta de produtos e serviços era extremamente precária. Muitos tinham que se deslocar para Montes Belos (GO), 25 Km dali, para procurar o que em Arraias não havia. Isto tudo refletiu-se na estruturação tanto do curso de Matemática como no de Pedagogia (implantado naquele *campus* em 1991), pois dificultava a fixação dos professores. Além de ter que encontrar profissionais na área de Matemática capacitados para lecionar, Ivanildo tinha que se preocupar ainda com situações como a de um professor desistir do emprego (ou da cidade) já no primeiro dia. Para minimizar estes problemas, a Prefeitura entrou em cena, e em parceria com o Estado e com a Universidade: um terreno foi doado e pequenas casas foram construídas para receber os docentes dispostos a trabalharem ali. Isso ajudou um pouco.

O curso foi inicialmente instalado em salas oferecidas pelo estado e por órgãos da administração pública. O curso funcionava apenas no período noturno, das 18 h às 22:30 h e atendia uma região com abrangência de raio de quase 200 Km nas quais se localizam, por exemplo, os municípios tocantinenses de Paranã (125 Km), Combinado (59 Km), Ponte Alta do Bom Jesus (173 Km), Taguatinga (129 Km), Conceição do Tocantins (100 Km) e

Dianópolis (160 Km); além de abranger cidades do nordeste goiano (como Campos Belos e Monte Alegre de Goiás) e do extremo oeste baiano. Sabendo desta influência e ao mesmo tempo pensando na própria sobrevivência do curso que tinha pouca procura nos concursos vestibulares, os professores, de quando em vez, organizaram missões a escolas de cidades vizinhas para divulgá-lo, montavam “banquinhas” com tendas para fazerem as inscrições – quase que “no laço” – e, assim, garantir futuros discentes.

A estrutura física da unidade de Arraias, bem como a de todas as sedes da UNITINS no Estado, foi melhorando aos poucos. Se, em seu início, o curso funcionou de forma improvisada em salas de prédios públicos, já ao fim da década de 1990 uma unidade própria foi construída (ver planta baixa deste prédio na figura abaixo). Ainda assim, era uma estrutura acanhada com apenas oito salas de aula, sem espaço adequado para biblioteca e para laboratório de informática ou de ensino. Posteriormente esse espaço seria ampliado.



Planta baixa do Campus Universitário da UNITINS em Arraias. Fonte: Arquivo pessoal do professor Ivanildo Rodrigues, gentilmente cedida.

Outro grande problema para o também gestor daquele curso, Ivanildo, era a burocracia gerada por uma Universidade *multicampi*, em que os cursos estavam subordinados a um colegiado composto pelos seus docentes e presidido pelo seu coordenador. A instância superior às congregações de cursos era a direção dos *campi* que, por sua vez, reportava-se às instâncias superiores (ligadas às pró-reitorias). Então, se o curso de Matemática precisava de qualquer coisa, não adiantava ter pressa: o pedido

dependia da aprovação em diversas câmaras e era remetido à aprovação dos conselhos superiores, ou às pró-reitorias, em Palmas, a 430 Km de Arraias.

Este modelo organizacional da Universidade pretendia ser mais democrático, descentralizando e interiorizando cursos, mas não conseguiu fugir à burocracia herdada da Reforma Universitária de 1968. Esta Reforma teve grande repercussão para a educação e para a sociedade brasileira e ecoa até hoje, sendo um tema lembrado nos mais diferentes fóruns, talvez menos para ressaltar suas virtudes e mais para que sejam a ela imputadas as mazelas pelas quais têm passado as universidades e a educação brasileira ao longo dos quarenta anos após a sanção da Lei 5.540/68, durante o regime ditatorial militar (1964-1985)²⁴⁸.

Uma das características principais dessa lei foi a departamentalização das instituições superiores, como queriam os técnicos da USAID²⁴⁹, para criar uma mentalidade empresarial dentro das escolas superiores brasileiras. Outras das características da Lei que, grosso modo, tratava-se de uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961 sobre esse nível de ensino, foram:

- Eliminou-se a cátedra e a sua vitalidade;
- Foi imposto o regime de matrícula semestral por disciplina, em substituição à matrícula por série anual (até então vigente), com pré-requisitos; e criou-se o “crédito” como unidade de medida para a contabilidade acadêmica de integralização curricular;
- Indicou-se que o ensino deveria ser indissociável da pesquisa e que a atividade de extensão deveria ser instrumento para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento;
- Criou-se o vestibular unificado para todos os cursos de uma mesma instituição;
- Implantou-se o processo de renovação periódica do reconhecimento de universidades e foram criados estabelecimentos isolados de ensino superior;
- Indicou-se a “necessidade social” como requisito para a autorização de instituições e cursos superiores;²⁵⁰

Vale lembrar que a Reforma Universitária veio em um período em que as universidades brasileiras eram um pólo de resistência ao regime militar. Visando ao arrefecimento destas resistências, a Lei também implicou consequências como a ampliação do ensino superior privado para responder ao problema do acesso à universidade, a

²⁴⁸ Barbosa, 2010.

²⁴⁹ United States Agency for International Development, órgão do governo americano encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado.

²⁵⁰ Ibid.

fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos – resultante do sistema de créditos – que implica a despolitização e a impossibilidade da organização estudantil a partir de um núcleo básico: a turma²⁵¹.

Voltemos a Arraias, no final da década de 1990. Ivanildo Rodrigues, além da luta para manter o corpo docente do curso e vencer a burocracia da UNITINS, tentava adaptar-se às mudanças da estrutura curricular (que inicialmente era idêntica à de Miracema – tabela anterior): já em 1998, implantou-se o sistema de créditos com o acréscimo de apenas algumas disciplinas mais voltadas para a Educação e a Educação Matemática como Sociologia Geral, História da Matemática, Filosofia da Ciência e Estágio em Laboratório. Mesmo com a inclusão destas disciplinas, a preocupação com a formação matemática se manteve – como não poderia deixar de ser – o que, em certos momentos, desagradava alguns estudantes. A alternativa desses estudantes para enfrentar os “rígidos” professores era parecida àquela também usada em Araguaína: “abaixo-assinados” requisitando troca de professores ou exigindo revisão em seus métodos de ensino e avaliação. O interesse, entretanto, parecia ser não a revisão de métodos, mas de notas. Mas se enganaram os estudantes que buscaram esta saída achando que com ela seriam atendidos passivamente pelo coordenador do curso: o mais “rígido” dos professores era ele mesmo, Ivanildo, que passou a ser conhecido como o “Carrasco de Arraias”. A alcunha não o incomodava: Ivanildo pensava em mostrar aos estudantes que eles, universitários, teriam no futuro um papel importante na sociedade e que a mentalidade trazida do ensino básico – de que estudar um pouco era suficiente – deveria ser esquecida. Mas Ivanildo reconhecia, sem condenar e sentenciar as escolas, delegacias regionais de ensino – apesar de ser chamado de “carrasco” – que as condições em que o aluno chegava à Universidade, àquela época, eram muito precárias.

Reformas na UNITINS no fim da década de 1990: idas e vindas, manifestações e resistências

As justificativas usadas para se executar as reformas na educação superior brasileira estão, muitas das vezes, associadas aos ideais de reforma administrativa do Estado, cuja orientação está fundamentada nas políticas neoliberais patrocinadas por

²⁵¹ Ghiraldelli Jr., 2006.

organismos econômicos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO.²⁵²

Seguindo tais diretrizes, os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC, do PSDB), cujo primeiro mandato iniciou-se em 1995, entenderam que a saída para as crises no sistema educacional seria uma prática de reformas, já que nos diagnósticos do Banco Mundial foram apontados problemas de gerenciamento, motivados pela má gestão do Estado em relação ao sistema educacional, que não correspondiam às expectativas da nova conjuntura social e política e que, portanto, não eram capazes de garantir eficácia e qualidade.²⁵³

As reformas promovidas por FHC ocorreram de maneira fragmentada, por meio de diversas leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres, não estando sintetizadas num documento oficial único. Estas medidas impactaram os processos e práticas de gestão especialmente nas universidades públicas como a UNITINS, que tiveram que apresentar alternativas de sobrevivência segundo uma lógica de mercado, numa tentativa de transformar as escolas superiores em organizações sociais – o que, efetivamente, não aconteceu. Outra marca dessas reformas foi a ênfase num modelo único de universidade visando à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Destaque aqui para o artigo 54 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996: “As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”. Este artigo ainda indica que as universidades devem diversificar suas fontes de receita, o que implicava a necessidade de buscarem recursos em empresas públicas ou privadas para desenvolverem, especialmente, suas pesquisas. Esta questão financeira está diretamente ligada à autonomia das instituições.²⁵⁴

As propostas para a universidade do século XXI no Brasil também passavam pela diversificação da oferta de cursos, flexibilizando os currículos, a gestão, a estrutura e a avaliação, que ganhou papel bastante relevante na busca pela qualidade nesse nível de ensino. Foram criados, portanto, instrumentos sistemáticos como a Avaliação de Desempenho por meio da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), o Exame Nacional de

²⁵² O neoliberalismo é, resumidamente, um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social. Para saber mais sobre o assunto, ver MACIEL, L.; NETO, A. S. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: _____. (org.) *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

²⁵³ Souza (2007).

²⁵⁴ Ibid.

Cursos (Provão) e a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (CAPES).

E foi neste contexto de desenvolvimento de um modelo de ensino superior no Brasil subordinado a uma lógica empresarial visando à eficácia e a produtividade, sob a influência de políticas neoliberais, que a UNITINS tentou se consolidar e abrir caminho para a Universidade Federal do Tocantins no início dos anos 2000.

Recapitulando: a UNITINS foi criada em 1990 pelo governador José Wilson Siqueira Campos (PSDB) – incorporando algumas Faculdades isoladas criadas ainda pelo governo de Goiás – como fundação de direito público, portanto uma instituição subordinada ao Estado, assim permanecendo até 1992, quando o novo governador do Tocantins, Moisés Nogueira Avelino (PMDB) a transformou em autarquia subordinada à Secretaria Estadual de Educação. De volta ao poder, em 1996 Siqueira Campos determina a extinção da forma autárquica e converte a Universidade em fundação de direito privado²⁵⁵, uma alteração no regime de funcionamento da UNITINS que seria consolidada em 2000, com Siqueira Campos novamente no comando do Estado, implicando um processo de privatização da única instituição pública de ensino superior do Tocantins²⁵⁶. Esta reestruturação indicada para a UNITINS seguia a lógica das propostas de reformulação do estado propostas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, a UNITINS contava com *campi* em Araguaína, Arraias, Colinas, Guaraí, Gurupi, Miracema, Palmas, Paraíso, Porto Nacional e Tocantinópolis e o que se viu neste período por todos estes locais foi uma mobilização por parte dos professores e gestores na busca de apoio das prefeituras locais a fim de evitar o fechamento dos cursos. Na época eram oferecidos 23 cursos, dos quais 14 eram de licenciatura e três de matemática. O Reitor da UNITINS à época, Livio de Carvalho, anunciou que alguns cursos seriam transferidos para a capital como medida de contenção de despesas, o que não ocorreu e implicou a extinção do curso de Matemática de Miracema em 2000. A tentativa de transferência de alguns cursos para Palmas e o conseqüente fechamento de alguns deles desencadeou uma onda de protestos pelo temor do fechamento de mais cursos ou a extinção do modelo *multicampi* e a possibilidade de privatização da instituição. O anúncio de que os estudantes que ingressassem a partir de 1997 deveriam contribuir para um fundo de manutenção da Universidade foi o estopim para uma onda de protestos.

No interior do estado, estudantes organizaram passeatas pelas ruas de Gurupi e de Araguaína, anunciando em carros de som à população as atitudes do governador em relação ao ensino superior. O “enterro” de Siqueira Campos também foi encenado e muitos

²⁵⁵ Lei Estadual nº 872, de 13 de Novembro de 1996.

²⁵⁶ Lei Estadual nº 1126, de 10 de fevereiro de 2000.

estudantes e professores bloquearam as entradas das unidades de ensino para chamar a atenção quanto ao perigo das medidas que estavam em gestação para a educação.

O reitor da UNITINS em 1997, Osvando Della Giustina (que havia substituído Lívio de Carvalho), tentava acalmar os ânimos da sociedade acadêmica afirmando que a cobrança de mensalidades seria simbólica, cerca da metade do que cobraria uma universidade particular, e que o governo teria recursos para arcar com as despesas de alunos que comprovassem dificuldades financeiras. Alegava também que, de acordo com o Código Civil Brasileiro, toda Fundação deveria ser de direito privado, mesmo que mantida pelo Estado, e que a desejada autonomia da Universidade apenas seria alcançada se esta fosse uma fundação. Mais: que o estado também poderia cobrar, mas os recursos cairiam numa vala comum do tesouro e poderiam acabar sendo investidos em outros projetos sociais. Giustina apresentou, então, o projeto político para a nova UNITINS, com previsão de aumentar, em 10 anos, o número de estudantes (de cerca de cinco mil para 12 mil) e de cursos (de 22 para mais de 60).²⁵⁷

Com a reeleição do Governador Siqueira Campos para o período de 1999 a 2002, houve uma nova troca no comando na Universidade: assumiu a reitoria Ruy Rodrigues da Silva, uma surpresa, já que ele havia sido secretário de Educação no Governo de Moisés Avelino e defendido bastante o modelo autárquico. Várias medidas foram tomadas com a justificativa de se racionalizarem os recursos financeiros e humanos a fim de superar as dificuldades institucionais. Anunciou-se, novamente, o fechamento e a transferência de cursos e uma severa restrição para o afastamento de professores para cursos de pós-graduação, além da manutenção dos salários (já sem reajuste desde 1995). Assim, em 1999, o que se viu foi o encerramento das atividades dos *campi* de Arraias, Colinas e Guaraí, e a transformação dos *campi* de Tocantinópolis em Centros de Formação de Professores com cursos de Pedagogia e Normal Superior. Em Miracema, como já se registrou aqui, foi extinto o curso de Matemática e os seus professores foram transferidos, em sua maioria, para Palmas. Em Araguaína, o curso de Medicina Veterinária foi transferido para uma faculdade particular e os cursos de Colinas e Guaraí foram assumidos por fundações Municipais.²⁵⁸ Em Arraias, Ivanildo e os demais professores da unidade procuraram as prefeituras da região para tentar, sem sucesso, formar uma fundação intermunicipal. Insistiram nos protestos contra a desvinculação do *campus* da UNITINS e conseguiram mantê-lo ativo.

Mas os caminhos e descaminhos do ensino superior no Tocantins abriram novas trilhas: com a Lei nº 1126/2000 o governo cria a Universidade Estadual de Palmas

²⁵⁷ Moretz-Sohn (2002).

²⁵⁸ Em Araguaína, o Curso de Medicina Veterinária foi transferido para uma faculdade particular, e os cursos de Colinas e Guaraí foram assumidos por fundações municipais.

(UNIPALMAS) e autoriza a transferência recíproca de recursos entre esta nova instituição e a UNITINS. O reitor desta, Ruy Rodrigues, esclareceu que a criação da nova Universidade era um passo para a federalização, já que a nova instituição teria um modelo mais próximo das universidades federais.

A tentativa velada de centralizar as atividades da Universidade do Tocantins (UNITINS) na capital e de privatizá-la e as más condições de ensino somaram-se à ideia de ter uma universidade federal no estado. As incansáveis manifestações organizadas pelos estudantes ganharam importância neste processo e culminaram na organização de um movimento chamado “SOS UNITINS” que era especialmente contra o ensino pago, mas também defendia melhores condições de trabalho para os professores, modernização de espaços físicos, laboratórios e bibliotecas. Com este movimento, conseguiram mobilizar a sociedade – inclusive com atividades de ajuda social às várias comunidades pobres – e causar um desgaste enorme ao governo do Estado, enfraquecendo as tentativas de privatização da Universidade.

Algumas unidades não ficaram totalmente paralisadas. Em Araguaína as mobilizações não atraíram alguns professores e estudantes do curso de Ciências/Matemática. A Pró-reitoria de Graduação determinou que as aulas fossem dadas para os alunos que não quisessem aderir à greve e houve um grupo de alunos do curso que decidiu manter-se em aulas para não comprometer a formatura. Essa determinação criou uma das piores situações já vividas por Yukiko, segundo ela própria, na época da UNITINS. Num certo dia de aula, em sua sala havia cerca de cinco alunos quando apareceram alguns grevistas... Os alunos da sala resolveram fechar a porta e nela encostar cadeiras para bloquear a entrada. Os manifestantes, então, desligaram a energia elétrica, abriram a janela que ficava no alto da parede do corredor e começaram a lançar ovos, terra, pedras e água, enquanto o som seco de um tambor dava ritmo à cena. Outros professores tentaram convencer os grevistas a liberar os que estavam na sala, mas demorou um bom tempo para que eles os deixassem sair. Em alguns momentos a polícia teve que ser chamada para conter os mais exaltados (ver nas fotos abaixo).



Fonte: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/>, acessado em 11/10/2010.

Yukiko, como outros discentes e docentes, ficou muito transtornada com aquela agressividade. Ela ouviu de professores relatos de que chegaram a jogar frascos de urina em ventiladores de teto; houve professores retirados das salas arrastados, avisando que processariam a Universidade por danos morais. As reuniões docentes ocorreram às escuras, devido ao desligamento de energia. Para evitar confrontos e garantir a conclusão do curso para alguns estudantes, a alternativa foi deslocar as aulas para a unidade de Medicina Veterinária e Zootecnia (MVZ) – que ficava na zona rural, 13 Km afastada do centro de Araguaína. Os interessados nas aulas negociaram com uma empresa de transporte coletivo da cidade, que disponibilizou duas linhas de ônibus para levar e trazer os alunos, e os professores eram levados em carros da Universidade – uma pequena *van* e um carro de passeio comum. Naquela época, não havia asfalto na estrada que ligava a BR-153 à entrada da EMVZ²⁵⁹. Eram, portanto, três quilômetros de terra bastante arenosa que, na época da chuva, como naquele mês de dezembro, ninguém sabia se conseguiria atravessar.

Confrontado com as manifestações públicas, o apelo na imprensa e uma greve de estudantes que durou cerca de 60 dias, o governo assinou um compromisso público suspendendo a cobrança de mensalidades que, portanto, voltaria a ser pública e gratuita e, ainda no ano de 2000, apresentou, como uma nova proposta para encaminhar os problemas e a possibilidade de lutar pela sua federalização da UNITINS (possibilidade que já havia sido acertada com o presidente Fernando Henrique Cardoso e com o então ministro da educação Paulo Renato de Souza). A visão de uma universidade federal tida pela professora Maria Cassimiro dez anos antes finalmente se efetivava: a Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada segundo a Lei nº 10032 de 22 de outubro de 2000.

Mas a tensão nos corredores da UNITINS não cessou completamente mesmo após o anúncio da criação da UFT. Muitos professores não eram favoráveis à federalização, já que não poderiam ser transferidos diretamente para a nova universidade por não possuírem mestrado e/ou temiam não ser aprovados no concurso – basta lembrar que a UNITINS contratava sem concursos, algumas vezes por simples indicação. Assim, criou-se uma tensão entre os docentes que aprovavam a federalização e os que não eram favoráveis à nova instituição e que, portanto, esperavam que a UNITINS não fosse totalmente transformada em instituição federal.

Esta situação de tensão face à criação da Universidade Federal comprometia algumas aulas na medida em que pouco antes da transição completa para a UFT o professor não sabia se estaria empregado no próximo ano, no próximo semestre, na próxima semana. Aqueles que já eram do quadro de servidores do Estado pelo menos

²⁵⁹ Sigla para Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia.

tinham lugar pra voltar: as escolas da rede estadual. Mas professores substitutos ou que eram contratados só para a UNITINS, ao chegar o fim do contrato, rua!

Aliás, mesmo antes da federalização os contratos oferecidos pela Universidade eram por tempo indeterminado, como o firmado com a professora Yukiko “carteira assinada, por 90 dias, depois disto, em qualquer momento, podiam cortar seu contrato”²⁶⁰. Muitas das pressões vividas então eram minimizadas com aprovações em massa de alunos, que melhoravam os índices, evitavam as reclamações sobre determinados docentes mas, em contrapartida, negligenciavam totalmente a qualidade da formação.

O curso de Ciências/Matemática – e os demais da UNITINS – ia deixando para trás essa situação para encarar o que se esperava ser uma nova era.

... Lá vem a Universidade Federal!

Implantação da UFT e seus reflexos no curso de Matemática de Araguaína

Sinval de Oliveira nasceu no distrito de Uruguai, município de Piratuba, Santa Catarina, em 1968. Desde adolescente, vivendo na região de Porto União, norte daquele estado, trabalhou para ajudar a família, mas completou regularmente seus estudos e graduou-se em 1990 pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória, na chamada Licenciatura Curta que habilitava ao exercício da docência no ensino fundamental de ciências e matemática. Começou a lecionar em escolas da região e teve contato com o Projeto Ciranda da Ciência, patrocinado pela indústria farmacêutica Hoechst, que visava a estimular entre os jovens o gosto pela pesquisa científica. A Iniciativa foi tomada em 1988 após o grande sucesso da Ciranda de Livros, que distribuía bibliotecas e promovia a série "Leitura no Parque". A Ciranda da Ciência fornecia *kits* completos de laboratório às escolas para que os alunos tivessem também lições práticas de Química e Física.

Sinval passou a se envolver com questões ligadas ao ensino de ciências e decidiu especializar-se na área da Educação Matemática num curso oferecido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, em Guarapuava (PR). Depois quis partir para um mestrado, que na região de Santa Catarina na época só era oferecido na capital Florianópolis. Ingressou em 1998 no mestrado em Ciências da Computação da Universidade Federal de Santa Catarina, interessado em estudar questões ligadas à

²⁶⁰ Os servidores da UNITINS estavam sujeitos ao regime da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.

inserção de ambientes computacionais no ensino de matemática. À época, trabalhou como professor substituto das disciplinas de Prática de Ensino de Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática em cursos de licenciatura em Matemática, e Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática para o curso de Pedagogia, quando teve a oportunidade de, tendo como base seus estudos na área da Educação Matemática, propor atualizações às ementas das disciplinas.

Concluindo o mestrado em 2001, decidiu ir para o Tocantins, pois viu na UFT uma chance de trabalhar com a formação de professores e de buscar estudos posteriores, ingressando na universidade por meio do seu primeiro concurso – realizado pela Universidade de Brasília, responsável pela implantação da nova instituição tocantinense –, no início de 2003.

Mas a UnB não foi a primeira parceira do Governo Federal para implantação daquela Universidade. No ano de 2000, houve muita negociação envolvendo o governo do Tocantins, os técnicos do MEC e o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza para a efetiva aprovação do projeto de lei que criava a UFT. Inicialmente estavam previstos cinco *campi*: Araguaína, Arraias, Gurupi, Palmas e Porto Nacional. Mas ações envolvendo políticos ligados a Miracema e a Tocantinópolis conseguiram garantir a inclusão destas cidades nos planos da nova universidade. O Governo do Estado comprometeu-se a repassar ao Governo Federal a estrutura física e pessoal da UNITINS que interessava ao projeto. O que restou permaneceu sob jurisdição da Universidade estadual, que posteriormente ficou subordinada a uma entidade educacional privada voltada para o ensino a distância.

Foi designada, então, uma comissão presidida por Eurípedes Falcão Vieira, que também assumiu o cargo de reitor pró-tempore da UFT, para adotar providências necessárias à implantação da universidade. A comissão trabalhou inicialmente com a possibilidade de adesão à federalização de apenas quatro campi, mas rendeu-se às pressões discentes, docentes e políticas e, em seu relatório final, apontou que todos os *campi* da UNITINS deveriam participar do processo e propôs um conceito de universidade *multiespacial*, ou seja, estruturada em institutos divididos por grandes áreas. Pretendia-se construir uma organização administrativa e acadêmica para a UFT que fosse mais ágil, descentralizada e que garantisse a economia de recursos. Estes institutos seriam: Ciências Humanas e Sociais (em Tocantinópolis, Araguaína, Porto Nacional e Arraias), Medicina Veterinária e Zootecnia (em Araguaína), Ciências da Saúde (em Miracema e Paraíso), Engenharia e Tecnologia (em Palmas), Ciências Agrárias (em Gurupi).

Mas, feitas as propostas, em meio a muitos conflitos internos àquela comissão, e sem muitos resultados práticos, o Governo Federal passou a uma segunda fase da implantação da universidade em parceria com a UnB, instituição que, a partir de 2002,

responsabilizou-se por providenciar a implantação da universidade. O reitor da Universidade de Brasília, Lauro Morhy, acumulou o cargo de reitor pró-tempore da nova instituição e iniciou a tomada de providências: repassou recursos financeiros destinados à implantação da UFT à Fundação da Universidade de Brasília; inscreveu e registrou a UFT no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas; abriu e realizou concursos públicos para o quadro de pessoal técnico-administrativo e docente; inventariou bens móveis e imóveis a serem doados à UFT, especialmente àqueles do patrimônio da UNITINS; criou cursos e transferiu cursos para a universidade estadual; composição de órgãos colegiados; publicou o estatuto e o plano de desenvolvimento da universidade; Implantou um modelo *multicampi*, com cursos dirigidos por uma coordenação e um colegiado com representatividade em um conselho setorial (em cada campus); dentre outros.²⁶¹

Sinval participou da primeira turma de docentes contratados para a universidade no curso de Ciências/Matemática de Araguaína. Também entraram, nesta época, da área de Matemática, a professora Yukiko Massago (que já atuava na universidade estadual) e o professor Basílides Temístocles Colunche Delgado. Mas o curso não conseguiria funcionar com apenas estes professores, foi necessário contar com os contratados pela UNITINS. E por toda a UFT, a partir de um convênio firmado entre a Universidade Federal e o Estado do Tocantins, servidores técnico-administrativos e docentes trabalharam na nova instituição durante os anos de 2003 e 2004. Um dos professores que contribuiu muito com a formação de professores em Araguaína foi Givaldo Joaquim dos Santos.

Givaldo passou pelas três escolas superiores de Araguaína, sempre no curso de Ciências, desde 1985 até os primeiros anos da UFT, “cedido” pela Secretaria de Educação ou, com muitos dizem, “emprestado para a Federal”. Givaldo é carioca, licenciado e bacharel em Química pela Faculdade de Humanidades D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Estava desempregado no Rio e decidiu ir para o norte de Goiás em busca de trabalho como professor da escola básica, mas recebeu um convite para lecionar na FACILA, depois passando à UNITINS até chegar à UFT. Não gostava muito de Araguaína, mas foi ficando pelo emprego e pelas amizades que ia fazendo. Na mesma situação de professor “emprestado à UFT” estava o italiano Macário Piastrella, aquele que ajudou a fundar o Colégio Santa Cruz naquela cidade e que, depois de mais de 45 anos em sala de aula, não queria parar: ficou à disposição da UFT, como voluntário, no curso de Ciências/Matemática, até após sua aposentadoria.

Em Arraias, local com maior problema de fixação de docentes desde os tempos de UNITINS, o professor Ivanildo Rodrigues seguiu como coordenador do curso de Matemática,

²⁶¹ Souza, 2007.

mesmo após a transição, nesse regime de “empréstimo”, podendo ser considerado, juntamente com o próprio *campus* de Arraias, um sobrevivente ao período de transição.

O trabalho do pessoal não vinculado ao serviço federal foi muito importante para a Fundação Universidade Federal do Tocantins não apenas em sala, como nesses casos. A situação em relação aos técnico-administrativos só foi normalizada em fins de 2004 e, portanto, nos primeiros anos, a Instituição funcionou quase que exclusivamente com servidores deste tipo remanescentes da UNITINS. Mesmo assim, os professores que chegavam precisavam colocar a mão na massa para fazer o sistema andar.

Sinval já chegou assumindo o barco: tornou-se coordenador do curso menos de 15 dias depois de sua posse e deparou-se com muitos problemas de cunho administrativo e acadêmico. No primeiro caso, verificou a má instrução da papelada referente às atividades extracurriculares para alunos prestes a se formar e lidou com a morosidade dos procedimentos de matrícula, confirmação de matrícula e ajuste de matrícula. Além disso, qualquer solicitação deveria ser feita à UnB, que ainda dirigia a UFT... muita burocracia.²⁶²

Na área acadêmica defrontou-se com uma prática que resistiu à federalização: “abaixo-assinados contra professores carrascos”. A maior reclamação dos discentes era que os professores “pesavam muito a mão” e, já avisando que não ia dar atenção a reclamações daquele tipo, Sinval procurou mostrar aos estudantes que o que vinha sendo cobrado pelos “professores carrascos” não era algo impossível: pelo contrário, eram questões de matemática básica.

Aliás, se observarmos as grades curriculares de todos os cursos de Matemática já oferecidos no Tocantins podemos notar que, ao longo de suas atualizações, percebendo-se a situação dos ingressantes nestes cursos, sentiu-se a necessidade de aumentar o número de disciplinas chamadas de “Matemática Básica”, responsáveis pela revisão de tópicos ligados ao Ensino Médio. Em tempos de Federal, alunos chegaram a ingressar nos cursos de Matemática tendo obtido nota zero na prova de Matemática do vestibular. A Universidade viu-se, então, forçada a atuar como escola básica, repetindo o que, por exemplo, era feito à época da FACILA: “um segundo grau mais corrido”.

Outro problema com o qual Sinval defrontou-se, agora em termos acadêmicos, foi a inobservância do acompanhamento de discentes nos estágios supervisionados. Como ele assumiu turmas de Estágio que envolvem, obrigatoriamente, o acompanhamento do professor responsável pela disciplina, percebeu que, durante a gestão da UNITINS, os acompanhamentos *in loco* não eram feitos com propriedade. Esta percepção deu-se pelo

²⁶² A desvinculação em relação à UnB deu-se apenas após um primeiro processo eleitoral para a escolha de um reitor (Alan Kardec Barbiero tomou posse em setembro de 2003 para um mandato inicial de um ano e depois foi reeleito) e com a constituição, em março de 2004, de Órgãos Superiores da Universidade, o Consepe (Conselho de Ensino Pesquisa em Extensão) e o Consuni (Conselho Universitário).

descontentamento demonstrado por parte das escolas que eram usadas como campo para os estágios. Assim que assumiu aquelas disciplinas, ele fez contato com a Diretoria Regional de Ensino e com diretores e coordenadores de escolas para formalizar um novo projeto. O *status* de coordenador do curso da Universidade Federal parece ter contribuído para uma boa receptividade por parte desses dirigentes educacionais. Entretanto, os alunos não estavam acostumados com o professor acompanhando efetivamente a parte prática, e a nova situação gerou certo descontentamento e resistência por não acreditarem que aquilo era, efetivamente, atribuição do professor.

Em 2004, após um novo concurso docente, o quadro de professores do Curso de Ciências/Matemática de Araguaína era formado por 10 docentes (todos servidores federais), nove deles registrados na foto abaixo: em pé (da esquerda para a direita): Érika Faboreto Garcia (Matemática), Odair Vieira dos Santos (Matemática), Elzimar Pereira Nascimento (Pedagogia), Yukiko Massago (Matemática), Lilyan Rosimery Luizaga de Monteiro, Luiz Antonio Cabral (Física). Sentados (da esquerda para a direita): Basílides Temístocles Colunche Delgado (Matemática), Sinval de Oliveira (Matemática), José Expedito Cavalcante (Química). Além destes, fez parte da primeira turma de professores do curso a bióloga Adriana Malvasio (Biologia).

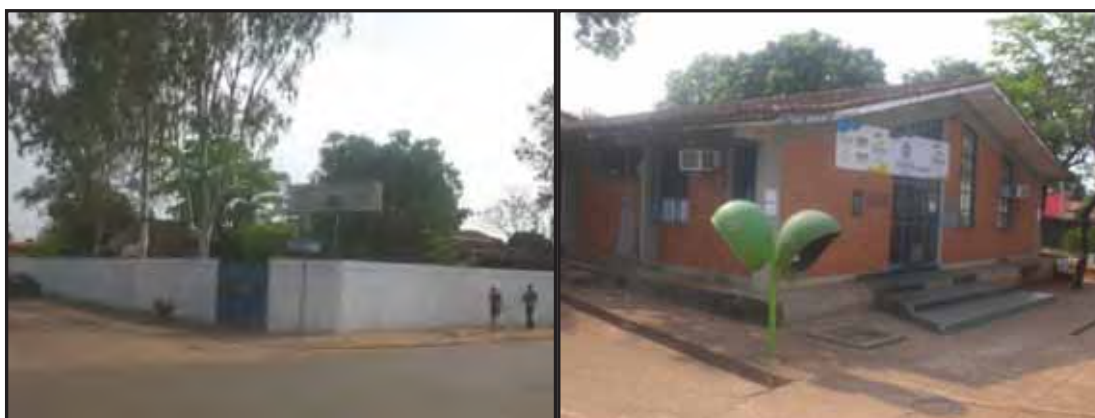


Fonte: arquivo pessoal da professora Yukiko Massago, gentilmente cedida.

O corpo docente precisava aumentar, posto que a demanda assim exigia. O ritmo de entrada de alunos era grande: duas turmas por semestre (uma pela manhã e outra pela noite) e o acanhado campus do Bairro São João, com apenas quatro salas de aula para o curso, uma sala de professores – com apenas um computador à disposição – para os

docentes de quatro cursos superiores (Ciências/Matemática, Letras, História e Geografia), uma sala de vídeo e uma modesta biblioteca (em espaço, estrutura e acervo), estava no seu limite. Algumas obras de ampliação foram realizadas com a construção de quatro salas, uma para cada curso, para abrigarem as coordenações e seus professores. Mas o desejo de muitos ali era a transferência de toda aquela estrutura para a Unidade de Medicina Veterinária e Zootecnia (EMVZ), que tinha espaço suficiente para alojar todos os cursos da unidade e anunciava a possibilidade de se construir uma cidade universitária. Mas quis o destino, ou as decisões de uma elite que não vivia a realidade araguainense, que a saída da unidade do Bairro São João fosse rumo a outro espaço na cidade, no Bairro Cimba, onde as instalações eram mais modernas, mas o espaço destinado ao *campus* deixava a desejar em relação às futuras ampliações de cursos a médio prazo.

Abaixo, nas fotografias, as instalações que foram da FACILA, de 1985 até 1991, da UNITINS, de 1991 a 2003 e da UFT, de 2003 a 2010, no Bairro São João, em Araguaína.



Fachada atual do antigo *campus* do Bairro São João (esq.) e, no seu interior, o Bloco Administrativo (dir.).



Pátio central da Unidade do Bairro São João (esq.) e salas de aula.



Placa de inauguração da Biblioteca, de 1992. À esquerda, no centro da foto, a lateral da biblioteca (em azul); ao fundo (em verde), um bloco com quatro salas construídas em 2003, uma para cada curso (História Geografia, Letras e Ciências/Matemática) acomodar sua coordenação e seus professores. Fonte: arquivo pessoal, 2010.

Abaixo, fotos da nova unidade da UFT no Bairro Cimba.



Fotos da Unidade do Bairro Cimba da UFT em Araguaína, funcionando desde Janeiro de 2010. Acima, fotos do bloco administrativo que contém as administrações de cursos e salas de professores. Abaixo, visual dos blocos de salas de aula e de um laboratório de informática. Fonte: arquivo pessoal, 2011.

A nova Unidade da UFT em Araguaína é conhecida como centro de Licenciatura, pois nela se concentram sete cursos de licenciatura em regime presencial: Letras, História, Geografia, Matemática (a partir de 2009 sem a designação “Ciências”), Física, Química

(estes dois últimos criados a partir do Reuni²⁶³) e Biologia (cursos a distância e presencial pelo modelo do Reuni). Ainda para formação de professores, esta unidade da UFT oferece cursos pelo PARFOR – programa de formação de docentes da escola básica que já estão em serviço, ativo desde 2010.²⁶⁴

Alguns programas de formação/capacitação docente: o Pró-Matemática e a recorrência aos cursos emergenciais

A UFT, implantada no Tocantins tendo como sustentáculo a estrutura da UNITINS²⁶⁵ e contando com ajuda da UnB e de professores e técnicos ligados àquela universidade estadual cedidos à federal, tem como missão, conforme o Planejamento Estratégico (2006-2010) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2007-2011), produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Dos seus 49 cursos superiores, 17 são voltados à formação de professores (cursos de licenciatura) mas apenas dois são de Matemática – o de Arraias e o de Araguaína – separados por uma inconveniente distância de 850 Km que dificulta, por exemplo, a articulação entre os docentes e discentes destes cursos.

Para os interessados em graduar-se em Matemática, vivendo no Tocantins ou em localidades próximas ao Tocantins, há outras opções além da UFT. A partir de 2009, sete instituições oferecem a Licenciatura em Matemática em muitas cidades da região nas modalidades presencial, semipresencial e educação a distância.²⁶⁶ Este *boom* deu-se

²⁶³ O REUNI é um Programa do Governo Federal de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais do país. A aprovação deste programa no âmbito da UFT deu-se, em uma primeira etapa, no período 2008-2012. O total de investimento do projeto na UFT é de mais de R\$ 25 milhões, que devem contribuir para a consolidação dos novos cursos e para a ampliação dos programas de pós-graduação, suportados por políticas de ensino, pesquisa e extensão que prevêm, ainda, a realização de concursos públicos para a contratação de 210 docentes e 140 técnico-administrativos. Para o ano de 2009, o projeto viabilizou a criação de 14 novos cursos de graduação nos campi de Araguaína, Gurupi e Palmas com a criação de 1.000 vagas anuais. Ainda no projeto de implantação do Reuni, a UFT projetou outras ações que incluem a ampliação das políticas de assistência estudantil (como o Bolsa Permanência, que dá auxílio financeiro a estudantes de baixa renda).
 Fonte: Projeto Reuni/UFT: http://www.uft.edu.br/reuni/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2, acessado em 30/07/2011.

²⁶⁴ Além destes cursos, a Unidade de Licenciaturas também oferece cursos de Tecnologia em Logística, Cooperativismo e Turismo (Criados pelo Reuni).

²⁶⁵ Lembrando que a UNITINS não foi extinta, seguindo seu caminho com parte da estrutura que não foi passada à União e dando ênfase a cursos não-presenciais conduzidos por uma empresa ligada a esta área chamada Eadcom.

²⁶⁶ Portal e-MEC, <http://emec.mec.gov.br>, acessado em 10 de agosto de 2011.

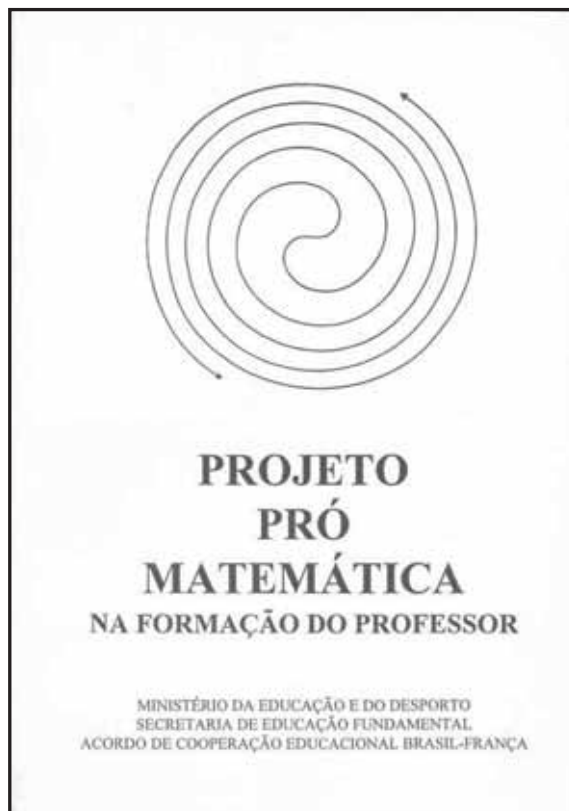
principalmente graças a programas como o Reuni, e aos incentivos ao ensino não presencial aproveitados por instituições públicas e particulares. Mas como nosso estudo – e nossa narrativa – focou os cursos ofertados pelas FACILA, UNITINS e UFT – os públicos e presenciais destas instituições – seguimos destacando alguns programas que nos últimos 25 anos têm contribuído – ou tentado contribuir – para a formação/qualificação de novos e “nem-tão-novos” professores.

Falemos do “Pró-Matemática na Formação do Professor”. Trata-se do programa conduzido pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do

Desporto – SEF/MEC – e realizado pelas Secretarias de Estado da Educação, como ação permanente nas instituições formadoras do magistério em nível médio, apoiadas por universidades locais. Foi concebido por educadores matemáticos e por técnicos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC e das Secretarias de Estado da Educação reunidos em Brasília, em dezembro de 1993, para uma discussão sobre novas perspectivas da formação do professor da área da Matemática. Um dos motivadores para a proposta foi o baixo resultado dos estudantes brasileiros em Matemática, vislumbrado, por exemplo, por exames como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica) que apontava o rendimento dos estudantes próximo aos 30% (e em processo decrescente).

Na figura ao lado, a capa do livreto de divulgação do projeto que chegou às instituições de formação de professores de matemática do Tocantins em 1997 traz como emblema a espiral de Fermat, indicando a cooperação entre Brasil e França no programa cujo objetivo principal era fortalecer a formação dos educadores em Matemática e em Educação Matemática, mediante a redefinição dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos adotados nos cursos de magistério, e de uma estratégia de estreita articulação entre teoria, prática docente e pesquisa.

O programa foi implantado em 14 estados brasileiros tendo como público alvo professores de Matemática, Metodologia ou Prática de Ensino que, nos cursos de formação de professores para as séries iniciais e para a educação infantil, se relacionassem com áreas da Matemática ou da Educação Matemática. Também eram assistidos professores



das séries iniciais que recebessem como estagiários estudantes dos cursos de formação de professores e, ainda, alunos dos cursos de formação docente.

Alguns eixos de trabalho do projeto eram:

- A reflexão sobre idéias/conteúdos matemáticos essenciais à formação do indivíduo de modo a assegurar sua inserção crítica na sociedade;
- O reconhecimento da Matemática como uma ciência em desenvolvimento, fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural e social, constituindo-se numa forma de compreender e atuar no mundo. Os contextos são entendidos como cenários específicos que podem ser reais ou hipotéticos, intra ou extra-matemáticos, nos quais se localizam os problemas com que os alunos lidarão;
- A experimentação de processos de aprendizagem em Matemática semelhantes ao que se espera que sejam proporcionados nas escolas;
- A construção de uma concepção de ensino de Matemática baseada no desenvolvimento de um pensamento criativo, organizado e, essencialmente, crítico;
- A apropriação dos conhecimentos da área de Educação Matemática, destacando aspectos como a vinculação da Matemática às práticas sociais e a avaliação contínua da compreensão e do envolvimento do aluno com a Matemática, em especial do uso que faz das idéias e conceitos no enfrentamento de problemas.

Em Palmas, no ano de 1995, como mostram as fotos abaixo, o Pró-Matemática atraiu muitos professores e, como docente vinculado ao programa, Paulo Cleber Teixeira ainda teve a oportunidade de fazer um estágio de 45 dias em uma universidade na cidade de Lyon, França, para adquirir novas experiências e conhecer novas perspectivas didáticas para o ensino da Matemática e para a formação dos professores desta área – tudo patrocinado pela embaixada francesa.



Fonte: arquivo pessoal do professor Paulo Cléber Teixeira, gentilmente cedida.

Em Araguaína este projeto envolveu escolas da rede pública e a metodologia de trabalho baseava-se em oficinas temáticas, reforço de conteúdos básicos, curiosidades e jogos matemáticos. Para tanto, foram organizados encontros semanais nas escolas e um encontro mensal incluindo todo os participantes das escolas. Na imagem abaixo, a professora Maley Aragão (em pé) fala para uma turma do projeto Pró-Matemática em Araguaína no ano de 1999.



Fonte: arquivo pessoal da professora Yukiko Massago, gentilmente cedida.

Os professores participantes começaram a trabalhar, alguns pela primeira vez, com oficinas pedagógicas, buscando recursos pedagógicos alternativos para serem utilizados em sala. Apesar de muitas das ações elaboradas serem destinadas às primeiras séries do ensino fundamental, os recursos e as ideias sugeridos podiam ser adaptados, adequando-se ao ensino de Matemática em qualquer série. O Pró-Matemática trouxe contribuições importantes à formação dos professores na medida em que propôs ações práticas que poderiam refletir diretamente na sala de aula de cada participante.

Contudo, mesmo com este tipo de projeto de capacitação, o Estado do Tocantins (e boa parte do país), ainda sofria, em fins dos anos 1990, com o baixíssimo índice de professores formados atuando nas suas escolas. Muitos dos graduados ou não haviam cursado Licenciatura, ou haviam cursado apenas a Licenciatura Curta ou, ainda, vinham de cursos de Magistério ou Normal Superior.

Com o ritmo de formação em andamento, este desagradável quadro só seria alterado muitos anos após a Década da Educação, proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996. Em seu artigo nº 87, esta Lei apontava que os professores da escola básica deveriam ter curso superior ou serem formados por treinamento em serviço. Mas, lembremos que, em fins dos anos 1990, dos três cursos de Matemática em operação no estado, todos mantidos pela UNITINS, o de Miracema foi extinto no ano 2000. Foi, então, que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em parceria com a Fundação Universidade do Tocantins, criou, em 1997, os cursos em Licenciatura em Regime Especial (LIRE) para os professores da rede oficial de ensino.

Na primeira etapa de implantação do curso, foram ofertadas 360 vagas, sendo 120 para Matemática, e, na segunda fase de implantação das LIRE, de um total de 600 vagas ofertadas, 80 seriam para Matemática, distribuídas em algumas cidades segundo o quadro abaixo:

LIRE - Matemática	Local dos encontros presenciais	Vagas	Coordenação (<i>campus</i> da UNITINS)
Primeira etapa: primeiro semestre de 1998	Guaraí	40	Miracema
	Gurupi	40	Gurupi/Palmas
	Palmas	40	Palmas
Segunda etapa: segundo semestre de 1998	Dianópolis	40	Arraias
	Miracema	40	Miracema

Fonte: Oliveira (2002).

Não sendo um curso regular e tendo em vista sua clientela (que já estava atuando nas unidades escolares de todo estado) a proposta do curso era de pontuar os elementos basilares do ensino propedêutico, aliando-o às diretrizes específicas de cada área e tendo como proposta central valorizar a experiência do trabalho cotidiano dos alunos-professores já em exercício. O curso – que durava quatro anos – era direcionado segundo quatro eixos: eixo propedêutico (visava à inserção do professor-aluno no discurso, nas técnicas e nas práticas específicas da sua área), eixo de aprofundamento (visava ao aprofundamento das áreas de conhecimento que apoiariam uma teorização sobre a prática cotidiana), eixo de especialização (visava à investigação científica das bases teóricas de cada área e do universo educacional) e eixo tutoria/estágio (visava a promoção da experimentação da relação teoria/prática buscando organizar, implementar e avaliar as novas propostas metodológicas trabalhadas durante o curso).

O curso – destinado exclusivamente a quem já possuía ensino de 2º grau completo, atuava há mais de um ano como docente da rede pública de ensino e não possuía licenciatura em qualquer área – era ministrado em módulos que, durante o semestre letivo, duravam uma semana (de segunda a sábado) a cada mês, e durante os meses de janeiro e julho duravam cerca de quatro semanas. Com o decorrer do curso, entretanto, os encontros presenciais ficaram restritos aos meses de férias escolares. Aos professores-alunos eram ofertadas, além de aulas regulares, oficinas pedagógicas, tutoria, círculo de estudos e seminários orientados. Uma parte da carga horária relativa aos créditos necessários à integralização curricular era computada de forma não-presencial, nela incluindo os estágios, que eram desenvolvidos nos próprios locais de trabalho dos professores-alunos e acompanhados pelos professores-formadores da UNITINS ou tutores das Delegacias Regionais de Ensino do Estado.

A Lei 9394/96, ao indicar que os docentes da escola básica teriam dez anos para se formarem em nível superior, indicou uma urgência para o poder público: a necessidade de capacitar seus docentes fazendo surgir, Brasil afora, toda espécie de curso que, de maneira rápida e barata concedesse um diploma aos professores leigos. Mas estes modelos de formação, ditados pela urgência e caracterizados pela carência, são desenvolvidos em vários estados brasileiros há muitos anos. O exemplo mais antigo talvez seja o da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), implantada no Brasil no início da década de 1950 visando a formar professores para dar conta da expansão do ensino secundário num momento em que começa a se insinuar, no Brasil, um sistema nacional de Educação. Professores normalistas e profissionais de diversas áreas submetiam-se a cursos específicos em períodos de férias escolares e obtendo aprovação nos exames de suficiência adquiriam o direito de lecionar em escolas secundárias até que cursos superiores de licenciatura surgissem em suas regiões. Como as poucas instituições

universitárias existentes no país não eram suficientes para formar os professores de modo a suprir a demanda imposta pela abertura das escolas secundárias, a CADES tornou-se um modelo de formação em massa extremamente eficiente do ponto de vista quantitativo, ainda que não tenha tido sucesso na formação em sentido estrito, restringindo suas atividades a uma “formalização das práticas de docência”, regularizando a situação dos profissionais em exercício mas promovendo uma continuidade de práticas herdadas da Escola Normal, pouco consistentes, por exemplo, frente às alterações curriculares que, com o correr do tempo, foram sendo impostas no país.²⁶⁷

Com o Estado do Tocantins ainda carente de professores habilitados para atender à demanda, “fez-se necessário” aderir a mais um programa de formação docente em um regime especial, menos de dez anos depois da conclusão da LIRE. Este curso foi construído a partir do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) posto em prática em 2010 pela Universidade Federal do Tocantins e resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos estados e municípios.

Na Universidade Federal do Tocantins, o PARFOR foi instituído por meio do acordo de Cooperação Técnica com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Destina-se a capacitar os professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais mas que não possuem a formação mínima em licenciatura, ou àqueles que, mesmo sendo graduados, lecionavam fora da área da graduação. A UFT disponibilizou 990 vagas presenciais nas áreas de Artes, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Pedagogia e Matemática e o programa ainda dispunha de mais 300 vagas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a primeira turma com ingresso em 1º semestre de 2010 e outra com ingresso no 2º semestre do mesmo ano.

Os cursos passaram a ser oferecidos nos *campi* da UFT e nos pólos da UAB com, no primeiro caso, aulas presenciais moduladas nos meses de Janeiro e parte de fevereiro e julho: as disciplinas que seguem a mesma grade curricular de um curso de Licenciatura são desenvolvidas com 75% de sua carga horária nesta parte presencial. Durante o semestre letivo, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas por meio de

²⁶⁷ Garnica (2010).

encontros presenciais e/ou de orientações por meio da plataforma educacional eletrônica Moodle²⁶⁸.

Em Araguaína, as duas primeiras turmas formadas contam hoje com cerca de 34 professores-alunos (22 da primeira e 12 da segunda turma) oriundos de diversas cidades da região – especialmente do Bico do Papagaio²⁶⁹ – cursando a sua primeira Licenciatura (em Matemática). As dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso são inúmeras e, provavelmente, devem ser parecidas com aquelas enfrentadas pelos estudantes da Licenciatura em Regime Especial ofertada pela UNITINS: muitos dos ingressos no PARFOR não fizeram o Ensino Médio regular, mas o curso de Magistério, e são professores apenas das séries iniciais do ensino fundamental, por isso têm muita dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados nas aulas; como a proposta do curso é que parte da carga horária das aulas (25%) seja feita durante o período letivo das escolas básicas, de forma semipresencial, o uso do Moodle seria uma boa alternativa para se evitar o deslocamento dos estudantes para os pólos... SERIA, se as condições técnicas permitissem. A velocidade e a instabilidade da conexão de internet oferecida aos campi do interior da UFT não é boa e nas pequenas cidades, assentamentos, comunidades rurais onde estão os professores-alunos do curso não há acesso contínuo à internet de qualidade. Assim, muitos estudantes – e, por consequência, os professores – acabam não usando as ferramentas eletrônicas disponíveis, rendendo-se ao velho correio convencional para o envio de suas atividades.

Outro problema grave é a falta de apoio de algumas prefeituras: o programa disponibiliza uma verba para ajudar os professores que, no período de férias escolares, ficam até cinco semanas nos pólos onde ocorrem as aulas presenciais. Mas muitas prefeituras não se cadastraram no início do projeto junto ao Governo Federal para requisitarem o dinheiro. Sem esta ajuda de custeio, a permanência dos alunos do PARFOR em outras cidades por tanto tempo é quase impossível, o que implica evasão. É possível ouvir de alguns destes alunos-professores que não há interesse das prefeituras qualificarem seus professores com um curso de graduação, pois teriam, então, que pagar salários mais altos a professores formados.

Entretanto, aparentemente, a situação tem pontos de alteração para melhor: a Secretaria Estadual de Educação, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal, vem trabalhando junto às secretarias municipais para ajudarem-nas a conseguir auxílio financeiro para seus professores, e algumas prefeituras vêm oferecendo transporte e alimentação para os seus professores que fazem o curso.

²⁶⁸ MOODLE é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual que possibilita o uso de ferramentas como *chats*, fóruns, *e-mails*, videoconferências, entre outras.

²⁶⁹ Extremo norte do Estado.

Infelizmente, a formação de professores no Estado do Tocantins (e por que não dizer em todo o país?) há muitos anos vem sofrendo com a falta de um projeto de longo prazo que coloque a educação como prioridade. Vivemos de reformas que, às vezes, não duram uma geração e geralmente se mantêm por apenas um mandato. As reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas do século XX devem ser entendidas em um contexto amplo, não devem limitar-se ao espaço da escola; o currículo, a avaliação, a gestão, dentre outros, não foram necessariamente pensados por educadores. As políticas educacionais passam a se preocupar com economia, com a rapidez do resultado fácil: “Por que criar um curso de licenciatura plena se um de licenciatura curta pode servir?” “Para que manter *campi* de universidades espalhados pelo estado se é mais econômico mantê-los concentrados na capital?” “Para que autarquia? Para que fundação?” “Por que você não é do meu partido?”

O Improviso na criação e Implantação da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína (FACILA) – instituição que iniciou suas atividades sem professores, sem espaço físico adequado, sem biblioteca, sem projeto de expansão, sem autonomia administrativa e sem critérios rígidos para a contratação de docentes – reaparece na administração da Universidade do Tocantins (UNITINS) que teve aulas funcionando em repartições públicas, recursivas alterações das matrizes curriculares de cursos que – como o de Ciências/Matemática – não possuíam uma identidade que visava à formação de professores de Matemática. A UNITINS, que permitiu a repressão a professores pela insatisfação de alunos mal-acostumados com o ritmo lento da escola básica, permitiu ainda que seu posto mais alto fosse alvo de aspirações exclusivamente políticas: em seus primeiros 20 anos houve 16 trocas no cargo de reitor.

É clara a percepção de que muitas das decisões passam pelo crivo político partidário e tanto a lentidão administrativa do Estado – que é lento por ser burocrático – quanto a negligência na prestação de serviços básicos à população – dentre os quais a educação e a formação docente – mostram um desinteresse que abre a perspectiva de que o mercado e os interesses privados têm melhores condições para conduzir algumas políticas públicas. A gangorra na qual se alternava a opção entre Fundação e Autarquia, a manutenção ou extinção de cursos e *campi* da sua estrutura, são exemplos emblemáticos dessa situação caótica.

Marshal Sahlins, em seu *Ilhas de História e Metáforas Históricas e Realidades Míticas*²⁷⁰, analisa as relações constituídas entre havaianos do século XVIII e o assassinato (ou sacrifício) de James Cook, comandante de uma frota britânica que explora o arquipélago do Havaí em 1779. Recebido inicialmente como um deus vivo, Cook foi morto também sob

²⁷⁰ SAHLINS, M. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990; e SAHLINS, M. *Metáforas Históricas e Realidades Míticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

o estatuto de divino. Sahlins, ao buscar compreender esta singularidade, atrela ao seu estudo a uma questão central: "Como a reprodução de uma estrutura se torna a sua transformação?" (Sahlins, 2008, p. 28). Ele trata de mostrar como, a partir de conjuntos distintos de estruturas de significação preexistentes, europeus e havaianos reproduziam suas práticas, e explora como estas práticas colocam a convencionalidade dos signos em risco, transformando aquela estrutura. Sahlins, então, propõe o duplo exame de como a cultura organiza a história, e como esta, ao mesmo tempo, reproduz e transforma aquela.²⁷¹

Sahlins (2008) afirma que uma possível teoria da História, da relação entre estrutura e evento, pode ser formulada segundo duas proposições. Primeira: a transformação de uma cultura também é um modo de sua reprodução, ou seja, as formas culturais tradicionais abarcam um evento extraordinário e, assim, recriam "as distinções dadas de *status*, com o efeito de reproduzir a cultura da forma que estava constituída". Mas como o mundo não é obrigado, o tempo todo, a obedecer a lógica segundo a qual foi concebido, estabelece-se a segunda proposição da teoria de Sahlins: no mundo ou na ação (especialmente em eventos de referência, ou extraordinários) as categorias culturais adquirem novos valores funcionais, isto é, os significados culturais, sobrecarregados pelo mundo, são alterados. Logo, se as relações entre as categorias mudam, a estrutura é transformada.

Nesse contexto, as influências políticas observadas na educação e na formação de professores na região estudada, especialmente após a criação do Estado do Tocantins e a migração de profissionais (professores) de diversas regiões do Brasil, com outras perspectivas de formação, podem exemplificar uma tentativa de manutenção das estruturas culturais estabelecidas, como o coronelismo²⁷² de grupos familiares, a manutenção de uma estrutura social, a desvalorização do profissional da educação básica. Sob o signo da urgência e da carência cursos – como a Licenciatura em Regime Especial e, mais recentemente, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

²⁷¹ A identificação de Cook com o deus Lono está, segundo Sobral (2009), pautada na simultaneidade entre a chegada histórica do primeiro e a prescrição mitológica do advento do segundo; o que funde ambos aos olhos havaianos é a conjuntura, organizada culturalmente: em sua continuidade dinâmica se pautam os modos de interpretação e de ação, as estruturas de longa duração. Quando o capitão inglês levanta âncora no momento previsto para a partida de Lono, tudo corre em consonância ao roteiro; a conjuntura, mais uma vez, é que realizará a convergência, uma vez que um acidente com o navio obriga Cook a retornar, lançando-o fora da categoria. O retorno inesperado é assumido como a volta ameaçadora do deus usurpador, o que faz os havaianos sacrificarem Cook. Se a atitude havaiana em relação aos britânicos – em especial ao Capitão Cook – está pautada culturalmente, afirma Sahlins, a história é metafórica em relação ao mito, não correspondendo-lhe de forma estrita, o que tem por consequência uma série de ressignificações estruturais nas décadas seguintes à morte de Cook. Dentre elas, a mais importante, segundo Sahlins, é a relação entre o comércio havaiano-europeu e a queda do sistema de tabus, pois ela reordena as disposições estruturais entre homens, mulheres e chefes. (SOBRAL, 2009).

²⁷² Prática de cunho político-social, própria do meio rural e das pequenas cidades do interior e que configura uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controla os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local.

(PARFOR) – foram criados e recriados para formar, no Tocantins dos últimos anos, professores para as escolas básicas. Estes cursos merecem estudos mais aprofundados, tanto quanto devem ser considerados programas como o Pró-Matemática na Formação do Professor, o Projetos Lúmen – oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, entre 1973 a 1997 – e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), criado em 2008 pela Capes com objetivo de valorizar a docência, apoiar estudantes de licenciatura das universidades públicas, aprimorar a formação docente, contribuindo para elevação do padrão de qualidade da educação básica e fomentar um diálogo entre a universidade e a escola pública.

Esses são programas de formação docente. Há, é claro, incontáveis outras possibilidades de enfoques que podem ser elaborados tendo o professor e sua formação como panos de fundo. Não podíamos abarcar tudo em nossa narrativa.

É fundamental destacar que essa narrativa sobre a formação dos professores no Tocantins que apresentamos não é resumo, não é síntese, não é editoração “do que aconteceu” ou “do que nos disseram que aconteceu”: É recriação, invenção tecida a partir de depoimentos gravados e não gravados, de documentos lidos, de livros estudados, de fotografias, de experiências vividas durante nossa investigação. Minha narrativa, por ora, se encerra, pois há outras coisas para serem vividas, outras versões a serem constituídas, outras narrativas para serem elaboradas. Embora a história continue, essa narrativa que é o registro que me propus desenvolver deve parar em algum momento. Que seja este.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FILMES E FOTOGRAFIAS

A narrativa sobre a formação dos professores de Matemática no Tocantins que apresentamos no capítulo anterior é uma recriação, uma interpretação, tecida a partir de depoimentos e de vários outros documentos coletados durante nossa investigação. Ela não deve ser entendida como um resumo, mas como uma ressignificação de histórias ouvidas, lidas, observadas, vividas durante a pesquisa.

Trata-se do movimento de buscar, de perseguir pistas e rastros que o pesquisador executa como faz o caçador quando recria os passos da sua presa para segui-la, juntando peças e tomando suas incertezas em relação à história que escreve como ponto de partida para iniciar e, cada vez mais, aprofundar uma investigação na qual devem estar tanto quanto possível explícitas as intercambiantes relações que se tecem num contexto temporal e geográfico específico, um contexto, portanto, entendido como lugar de possibilidades historicamente determinadas.

Os nexos entre história e narração ligam diretamente a história a outras formas de inteligibilidade da realidade: o historiador, como fazia o caçador primitivo, aprende a capturar, a partir de pistas, rastros muitas vezes fugidios, fios de uma narrativa como a que tentamos tecer. Nossa história parametriza-se pela intenção de escapar do dualismo causa-consequência e conscientemente opta por desviar-se da tentação de explicar o que não deveria/poderia ser explicado e de interpretar vidas de forma linear e objetiva.

Este tipo de narrativa histórica, ao incluir, com destaque, as vivências humanas, não se torna, por isso, incompatível com a “realidade” ou com uma compreensibilidade lógica dos “acontecimentos”. Segundo Ricoeur (apud REIS, 2006), a história não é uma *intriga* apenas lógica, pois quer se referir ao vivido e, portanto, as experiências humanas não

podem ser excluídas do movimento de compreender. O caráter narrativo do conhecimento histórico é enfatizado por Ricoeur, que vê a narração como a forma que dá inteligibilidade ao vivido ao articular tempo e ordenação lógica.

Nos moldes aristotélicos, a intriga é uma obra de síntese, reunindo os objetivos, as causas e as consequências de um conjunto de acontecimentos em uma unidade temporal total e completa. Ao reunir o que estava disperso, esta síntese do heterogêneo, a intriga (assim como a metáfora), faz aparecer, na linguagem, o novo, o inédito, o ainda não dito. A partir daí, Ricoeur promove a articulação entre a posição aristotélica e a teoria da sensação temporal da alma de Santo Agostinho, que afirmava ser a alma o *locus* em que tempo, como espera e como memória, existe e vive. Paul Ricoeur, então, aponta que pela narrativa é possível configurar e dizer o tempo, sendo ela como que a guardiã do tempo, na medida em que só há tempo pensado quando narrado. Ao compor uma intriga fazendo surgir uma concordância mesmo entre elementos discordantes, a narrativa atribui uma lógica à temporalidade, compondo um início, um meio e um fim.

Nesse sentido, nossa narrativa pode ser entendida como uma intriga: ela estabelece concordâncias reunindo histórias que, por vezes, estavam dispersas nas memórias de depoentes, em documentos, em fotografias, em recortes de jornal; ela torna contínuas algumas descontinuidades, e mantém as descontinuidades que nenhum preenchimento permitiria ultrapassar; ela aponta convergências e dissonâncias.

Nossa proposta de agenciamento une professores que migraram para buscar sua formação e trabalhar; tratamos do envolvimento direto da administração de universidades públicas com governantes, nos envolvemos com suas propostas, com o modo como tentaram implementá-las e procuramos entender como seus adversários políticos as consideraram. Apontamos pontos de vistas distintos – alguns ditados por interesses partidários – e como esses olhares foram absorvidos pelas instituições estudadas e pelos profissionais que ali trabalharam.

O que as instituições formadoras de professores no Tocantins e seus cursos de Matemática instituíram/criaram para si e para seus sujeitos ou para a sociedade na qual estão inseridas? Parece claro que uma faculdade, ou uma universidade, deve ser um espaço no qual uma certa comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos se reúne para assegurar a problematização de um determinado número de temas, visando a uma formação especializada. As faculdades estudadas em nosso trabalho permitiram àquela região carente de profissionais especializados – não só de professores – a capacitação de gente da terra. Pessoas que, formadas, tinham mais chance de seguir vivendo ali e poderiam contribuir com o desenvolvimento da sua região. Mas essa capacitação sofreu (e sofre ainda) com o mandonismo político que sobrevive na região e com as decisões que, às vezes, deixam de ser tomadas com fins acadêmicos para seguirem

outros critérios (econômicos, pessoais, culturais). Nossa narrativa destacou pistas bastante evidentes nas histórias da criação e da condução das universidades e das instituições: o processo migratório de professores, o imprevisto na condução de cursos, a falta de projetos de longo prazo (maiores que um mandato), a reedição de cursos emergenciais. Mas outras pistas, menos evidentes, carecem, reconhecemos, de investigações futuras. Projetos como o Lúmen, os cursos de Matemática na forma não presencial que vêm sendo desenvolvidos, o modo como têm se dado a pesquisa e a extensão nos cursos de formação de professores etc são temas que chamam, ainda, por outras investigações.

Sempre muito mais pode ser dito, pois muito mais pode ser compreendido, lido, interpretado, seja em nossa narrativa, seja nas demais fontes usadas em nossa empreitada. Nossa narrativa é apenas uma *mimese*, uma imitação criadora de experiência temporal que faz conviver diversos tempos, discordantes ou não, das experiências vividas. Mas sempre algo fica fora, não se deixa apreender. A intriga é uma imitação do “real”, mas enquanto representação ela é mais ficção que duplicação do vivido. Nesses termos, nossa narrativa histórica da formação de professores de Matemática no Tocantins não representa nem tenta representar o que “de fato ocorreu”: é uma invenção do autor deste texto.

Na tentativa de organizar a mediação entre o tempo e a narrativa, Ricoeur (Ibid.) aponta que o ciclo hermenêutico compõe-se de três fases:

- a primeira delas é a da articulação mental inicial que um historiador faz dos “fatos” que pretende contar. É a pré-compreensão prática do mundo da ação, de suas estruturas inteligíveis, de suas estruturas simbólicas, de seu caráter temporal. Nessa fase, imitar ou representar o agir é pré-compreender tacitamente as ações humanas;
- na segunda fase surge a escrita, a própria intriga, e inicia-se a operação de codificação produzida pelo autor que imita e dá forma ao vivido, tendo como função a mediação entre a fase anterior e a próxima, ligando os eventos individuais à história como um todo (é um agenciamento sistêmico dos fatos ligando eventos heterogêneos numa síntese lógica mas não numa simples sucessão cronológica); reunindo fontes, objetivos, meios, interpretações e circunstâncias (é uma configuração caracterizada por uma concordância nem sempre harmônica); e, devendo ser a síntese de uma heterogeneidade temporal, a intriga deve resolver o problema da justaposição das histórias no tempo não de forma especulativa, mas poética;
- a terceira fase inicia-se quando a narrativa é recebida pelo leitor, pelo ouvinte, enfim, pelo público. É ao leitor que a narrativa ensina o universal, oferece o prazer do reconhecimento do vivido. Essa terceira fase é a intersecção do mundo lógico do texto (da fase segunda) e o mundo do vivido e, neste momento, o leitor articula

mentalmente uma certa história, de modo que toda a trama volte e, assim, a primeira fase possa ser reiniciada, reiniciando todo o movimento no ciclo hermenêutico, no qual a análise movimenta-se em uma espiral sem fim.

Dessa maneira, uma narrativa não tem início nem fim – é resultado de um mundo de experiências e interpretações (interpretações que são experienciadas e experiências que são interpretadas) – mas posto que se inscreve como um esforço humano, ela se apresenta como tendo um início, e num determinado momento é interrompida, como que morrendo em moratória (pois há sempre outras narrativas sendo elaboradas).

Contaminamos nossa narrativa com nossas percepções, registrando o que foi possível registrar por termos julgado significativos não só os elementos que apontamos, mas toda a trajetória que empreendemos. E subvertendo o *cliché* cartesiano de que, para melhor entender determinada coisa, deve-se separá-la em pequenas partes para analisá-las separadamente, neste trabalho – como em outros do GHOEM – preferimos estudar o filme todo, sem analisar as fotografias uma a uma. Ao mesmo tempo, tentamos analisá-las todas, em suas singularidades e, no seu conjunto, no movimento que elas permitem perceber.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, M. L. F. G. **A Telepresencialidade Educativa na UNITINS**: Sinalizações de uma trajetória em construção. (Tese) doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

ALBERTI, V. Narrativas pregnantes como jogos de linguagem: possibilidades da história oral à luz da teoria da linguagem de Wittgenstein. **História Oral**. Rio de Janeiro, v. 11, p. 127-148, 2008.

AMADO, J. ; FERREIRA, M. M. **Usos e Abusos da Historia Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundacao Getulio Vargas, 1996.

BALDINO, J. M.. **Ensino Superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.

BARBOSA, R. B.; LOPES, A. P. C.. Sobre a Historiografia da Reforma Universitária de 1968. In: **IX Jornada do HISTEDBR**, 2010, Belém - PA. IX Jornada do HISTEDBR em Belém - PA, 2010.

BARRETO, M. O. **A Formação Docente na Universidade Federal de Goiás**: unidade universitária de Iporá. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, 2010.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, M. **Apologia da História Ou O Ofício de Historiador**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLIVAR, A. B. (2002) 'De nobis ipsis silemus?': Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. In **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, vol. 11, n. 1. Barcelona. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-.html>>. Acesso em: 05 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 448/92**. Brasília, 06 de agosto de 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Matemática na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial Para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Pró-Licenciatura. Brasília, 10 de agosto de 2005.

_____. lei nº 10.032/00, de 23 de outubro de 2000. Autorizou o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAFFÉ, E. **Os Narradores de Javé**. Bananeira Filmes, 2003.

CANEZIN, M. T. e LOUREIRO, W. N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia-GO: Editora UFG, 1994.

CERTAU, M.. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARVALHO, I. C. A. A Missão Orionita: Um projeto educacional no antigo Norte Goiano na década de 1950. In: MANIERI, D. *et alii*. **Ensino e Pesquisa: Teoria, Métodos e Abordagens em História**. Goiânia: Vieira, 2010.

CASSIMIRO, M. R.. **Uma Universidade Para o Tocantins**. Goiânia: Kelps, 1996-

CAVALCANTE, M. E. S. R.. **Tocantins: O Movimento Separatista do Norte de Goiás (1821-1988)**. Goiânia: UCG, 1999.

CURY, F. G. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

ESTADO DE GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Superior Sistema Estadual de Educação Superior de Goiás: normatização. Goiânia, 06 de Julho de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. Processo de convalidação e autorização para funcionamento da UNITINS em Araguaína. Parecer nº 29/90. Goiânia, 24 de agosto de 1990.

_____. Lei nº 9.470, de 11 de julho de 1984. Cria a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína.

ESTADO DO TOCANTINS. Lei Estadual nº 872, de 13 de Novembro de 1996. Transforma a UNITINS em Fundação de direito privado.

_____. Decreto nº 252/90, de 21 de fevereiro de 1990. Cria a Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS).

FARIA FILHO, L. M., GONÇALVES, I. A., VIDAL, D. G., PAULINO, A. L.. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, A. **Aventura da Sobrevivência**: migrações cearenses na década de 1990. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

FRAGO, V. A. La Escuela y La Escolaridad como Objetos Históricos: Ffacetas e problemas de La história da educación. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, maio/ago 2008.

FILLOS, L. M.. **A educação matemática em Irati (PR): memórias e história**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

GAERTNER, R. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968:** da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

GAGNEBIN, J. M. Memória, História, Testemunho. In BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.) **Memória (re)sentimento:** Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2001. p. 85-94.

GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

GALVÃO, A. M. O., LOPES, E. M. T.. **Território Plural:** a pesquisa em história da educação. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, A. V. M. **A Tessitura da Trama:** Memória, História, Oralidade, Pesquisa Qualitativa e Educação Matemática num estudo de interfaces.. Projeto de pesquisa. Bolsa Produtividade em Pesquisa: CNPq: Brasília/Bauru: Departamento de Matemática, 2000.

_____. M. **Historia Oral em Educação Matemática**. Guarapuava: SBHMat, 2007.

_____. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. **ZETETIKÉ**, Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, 2003.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C. ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004. p. 77-98.

_____. **Presentificando Ausências:** a formação e a atuação dos professores de Matemática. 2010. (Palestra).

_____. **Um Tema, Dois Ensaio:** Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática. 2005. 203 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

_____. **Registrar oralidades, analisar narrativas:** sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 20-35, 2010.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H.. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer:** notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), 2011.

_____. **História Oral:** pensando uma metodologia para a Educação Matemática. In: V Congresso Internacional de Ensino da Matemática (CIEM), 2010, Canoas (RS). Anais do V CIEM. Canoas-RS: ULBRA, 2010.

GHIRALDELLI JR., P.. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O Fio e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, M. L. M.; BRITO, A. J.. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do EBRAPEM. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, Ano 22, n.34, p. 105 a 130, dez. 2009

GUIMARÃES, N. R. (org.). **Perfil Sócio-Econômico do Estado do Tocantins**. Miracema do Tocantins: UNITINS, 1990.

JENKINS, K. **A História Repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LANDO, J. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. Monografia de Especialização. Universidade Estadual de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Exatas, Sinop. 2002.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In BARBOSA, J. R.L.L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIMA, H. E. Narrar, pensar o detalhe: à margem de um projeto de Carlo Ginzburg. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 99-111, jul.-dez. 2007

LOMBARDI, J. C. Historia e Historiografia da Educação no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 1, p. 1-20, 2004.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-58

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista**. Relatório de Iniciação Científica. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista , 2003.

MACHADO, F. R.. Grupo de homens: repensando o papel masculino na sociedade contemporânea. **Pesquisa Psicológica (Online)**, Maceió, ano 1, n. 2, janeiro de 2008. Disponível em: <<http://www.pesquisapsicologica.pro.br>>. Acesso em: 01/07/09.

MACIEL, L.; NETO, A. S. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: _____. (org.) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, J. C. S. B., **Manual de História Oral**, São Paulo: Loyola, 2005.

MORETZ-SOHN, M. C. A.; A Estruturação da Educação Superior no Tocantins: caminhos e descaminhos da UNITINS. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade De Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NOGUEIRA, O. J. O. **Migrações Internas**: tentativas de se buscar uma teoria. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 6, p. 38-47, 1991.

NOGUEIRA, R. N. *et alii*. O Processo de Emancipação do Tocantins. In: SILVA, N. L. (org.) **Caderno Didático**: História do Tocantins. Goiânia: Grafset, 2008.

NUNES, B. Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional. In NUNES, B. *et alii*. **Narrativa**: Ficção e História. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 9-35.

OLIVEIRA, M. F.. Um porto no sertão: Cultura e cotidiano em Porto Nacional 1880 a 1910. in: GIRALDIN, Odair (org). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: UFG, Palmas: UNITINS, 2002. p. 237-286.

OLIVEIRA, Z. N.. **Formação de Professores no Estado do Tocantins**; os caminhos e descaminhos da modalidade de licenciatura em regime especial, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Goiás, 2002.

PADOVAN, R. C.. Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 45-51, 2005.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S.. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: UCG, 1994.

PINHO, M. J.. **Políticas de formação de professores**: intenção e realidade. 1. ed. Goiânia: Cãnone, 2007.

PRETTO, N. L.; PEREIRA, I. C. A.. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 663-691, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

REIS, J. C.. **História e Teoria** - Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

REUTER, Y. **A Análise da Narrativa**: o texto a ficção e a narração. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**, v. I. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, J. C. **Estado do Tocantins**: política e religião na construção do espaço de representação tocaninense. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2008.

ROIZ, D. S. O **Ofício do Historiador: entre a 'ciência histórica' e a 'arte narrativa'**. História da Historiografia. Ouro Preto. n. 4. março/ 2010. p. 255-278.

ROJAS, C. A. A. La corriente de los Annales y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia. Aportes: **Revista de la Ffacultad de Economía - BUAP**. ano VI, n. 17, Agosto de 2001.

SAHLINS, M. **Metáforas Históricas e Realidades Míticas**: estruturas nos primórdios das ilhas Sandwich. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J.L (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SEARA, H. F. **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática – NEDEM** – “Não é Difícil Ensinar Matemática”. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2005.

SEVCENKO, N. No Princípio era o Ritmo: as raízes xamânticas da narrativa. In: REIDEL, D. C. (org.) **Narrativa**: Ficção e História. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 120-136.

SILVA, R. R. **Exercícios de admiração** – reflexões sobre pessoas, poder, cultura e cidades. Goiânia: UFG, 2003.

SILVA, H.; ROLKOUSKI, E. Thompson e Joutard: duas vozes sobre as vozes do passado. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória**. 1 ed. :2006, v. 11, p. 1-293.

SOBRAL, L. F. Van Eyck, Braundel, Sahlins: a longa duração. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v.52, n- 1, 2009.

SOUZA, A. C. C., SOUZA, G. D. Narrativas da Modernidade. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 37-48. 2006.

SOUZA, G. L. F. **Três décadas de Educação Matemática**: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 – 1980. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

SOUZA, R. A. **Da UFT à UNITINS**: Modelos e práticas gestoriais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M., GALVÃO, A. M. O.. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

VAINFAS, R.. **Micro-História: Os protagonistas anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIANNA, C. R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M.. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

WHITE, H. **Trópicos do Discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994

APÊNDICE

Do norte de província ao estado – algumas manifestações para a criação do Tocantins

Este texto poderia ter outro nome. Poderia se chamar “A divisão do estado de Goiás”, ou “A emancipação do norte goiano”, ou “A invenção do Tocantins”, dependendo do ponto de vista escolhido, e todos – nomes e textos – seriam “verdadeiros”.²⁷³ Aqui pretendemos apontar algumas movimentações cuja decorrência foi a criação do estado do Tocantins, unidade da Federação que, formalmente, passou a existir com a Constituição Brasileira de 1988.

O ideário ligado à independência político-administrativa do antigo “norte de Goiás”, segundo diversos historiadores (PALACIN e MORAIS, 1994; OLIVEIRA, 2002, CAVALANTE, 1999, PINHO, 2007), já se manifestava ainda no início do século XIX. Sabe-se que não se tratou de um único movimento temporariamente interrompido/intercalado por dificuldades, mas distintos momentos, cada qual com suas singularidades, mas muitos deles apoiados no argumento da necessidade de independência devido ao abandono ou à discriminação daquela região por parte das autoridades.

Um dos movimentos mais significativos às tentativas de divisão entre o norte goiano e o centrossul teve Joaquim Teotônio Segurado, Ouvidor da Comarca do Norte²⁷⁴, como maior expoente. Averso às medidas administrativas tomadas em relação àquela região e incumbido de promover seu desenvolvimento, uniu-se a outras lideranças locais²⁷⁵ para defender a separação do norte goiano.

O resultado foi a instalação, em 14 de setembro de 1821, do governo provisório independente do norte goiano, /.../ tendo como presidente Teotônio Segurado. Para viabilizar a implantação desse governo elaboraram-se algumas medidas econômicas tais como abolição de vários impostos, a organização da força policial e a suspensão da remessa de dinheiro para o sul de Goiás (PINHO, 2007, p. 52).

²⁷³ Inspirado no texto *A Quinta História*, de Clarice Lispector.

²⁷⁴ Termo jurídico que designa uma divisão territorial específica, que indica os limites territoriais da competência de um determinado juiz ou Juízo de primeira instância. A Comarca do Norte de Goiás foi criada por D. João VI em 1809 (OLIVEIRA, 2002).

²⁷⁵ Dentre essas lideranças, os historiadores usualmente citam os padres Luiz Bartolomeu Marques, Freire de Andrade, José Carlos Mendonça e Francisco Coelho de Matos e os “capitães” Francisco Xavier de Barros e Felipe Antonio Carlos.

Este movimento ocorre numa época de mobilização em torno da ideia de independência do Brasil em relação à metrópole, Portugal. Entretanto, segundo Cavalcante (1999), as intenções de Teotônio, ao romper com o restante da província, referiam-se exclusivamente à criação de um governo politicamente independente em relação àquele liderado, no sul, pelo capitão-general Sampaio, pretendendo, ao mesmo tempo, dificultar o movimento de independência nacional, já que Segurado havia se declarado fiel à coroa portuguesa.

Mais que o desinteresse pelos ideais nacionalistas de um dos condutores do movimento, as rivalidades entre as lideranças políticas de algumas cidades como Arraias, Natividade e Cavalcante (sede do governo provisório) foram determinantes para a desagregação dos que defendiam um norte goiano independente. Segundo Cavalcante (1999), essa dificuldade para superar problemas políticos internos enfraqueceu o movimento separatista. As lideranças encontravam-se muito envolvidas com interesses locais, comprometendo a causa maior. A isso somam-se a ida de Teotônio Segurado a Lisboa, em janeiro de 1822 (como deputado representante da província de Goiás), a reação do governo do sul que fez com que, a partir de abril de 1823, a Comarca do Norte voltasse a ser dependente dos atos políticos e administrativos do centrossul, a significativa decisão do Príncipe regente de não reconhecer a independência daquele governo (agravada com a portaria baixada por José Bonifácio, em 23 de junho de 1823, tornando-o ilegítimo).

A partir daí, as manifestações em prol da separação do norte de Goiás permaneceram apenas no discurso político, algumas vezes com a proposta de projetos de lei²⁷⁶, outras veiculando-a na imprensa regional, com maior concentração na região de Porto Nacional. Com a fundação do jornal *Folha do Norte*, em 1891, a população denunciava o descaso administrativo que se fazia sentir no setor da saúde, com a falta de medicamentos e recursos, afirmando, por exemplo, não restar outra saída aos habitantes “que não fosse recorrer ao curandeirismo que por longo tempo exercia o papel de consolo da população sofredora” (Ibid., p. 74). Esse descaso manifestava-se na ausência de intervenção efetiva dos poderes públicos, passando pela carência vivida pelo sistema judiciário, que sofria com a ausência de destacamentos policiais e cadeias, chegando a atingir a educação, com a falta de escolas.

O final do século XIX e o início do XX trouxeram para Goiás – especialmente para a região sul – uma maior integração com o restante do país pela construção de estradas e

²⁷⁶ O advento da independência provocou discussões entre parlamentares interessados em uma organização do território nacional. Assim, diversos projetos foram apresentados: Cruz Machado propôs, em 1849, a redivisão do Brasil em vinte e duas províncias, dentre as quais a do Araguaia, no norte goiano; os deputados imperiais Visconde de Taunay e Cardoso de Menezes previram a divisão de Goiás em duas províncias (a do norte e a do sul) em 1863; Fausto de Souza, em 1889, sugeriu a separação do Brasil em quarenta províncias, entre elas a do Tocantins (CAVALCANTE, 1999).

ferrovias. O norte, limitado em suas relações com o centrossul, estreitou os laços comerciais com o Pará, o Maranhão e a Bahia, por intermédio, talvez, da única via que havia sobrado, o rio Tocantins. O povo daquela região continuava a reivindicar na imprensa local uma solução para o “abandono administrativo” a que estava submetido, mas as ideias separatistas eram combatidas com o argumento, já usado décadas atrás, de que o norte não poderia manter-se economicamente sem o restante do estado (NOGUEIRA *et alii.*, 2008).

Pequenas manifestações – isoladas e com apoio de poucos – emergiam e desapareciam, até que um movimento mais organizado, pela autonomia do norte goiano, foi deflagrado em maio de 1956, em Porto Nacional. Ele ganhou força com os planos do Governo Federal de, a partir do final daquela década, aplicar um projeto desenvolvimentista com a previsão de grandes obras: a construção da nova capital do país e das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica. Ainda em 1956, como símbolo, institui-se a bandeira do Tocantins e “como instrumento de luta, a partir de agosto, foi lançado o jornal *O Estado do Tocantins*” (CAVALCANTE, 1999, p. 103).



As fotografias mostram um movimento em Porto Nacional (hoje no centro do novo Estado) em prol da Criação do Estado do Tocantins em Porto Nacional, ano de 1956. Fonte: CAVALCANTE, 1999.

Nos anos sessenta

(...) novas manifestações se evidenciaram por intermédio da CENOG – Casa do Estudante do Norte Goiano – e da Assembléia Legislativa estadual por meio de congressos regionais estudantis, comícios, boletins informativos e no plenário da Assembléia, nos quais foram defendidas as vantagens da criação do estado do Tocantins, com destaque ao progresso econômico e sociopolítico do norte de Goiás (Ibid., p.151).

Com o golpe militar de 1964 e a indicação do marechal Ribas Júnior para o Governo do Estado de Goiás, o progresso da região norte deveria ser preconizado pelo Governo Estadual, apoiado por lideranças locais por intermédio de programas chamados “Pólos de Irradiação do Progresso do Norte Goiano” e “Plano de Desenvolvimento do Norte”. A conjuntura nacional, porém, ainda mostrava-se oportuna para as ideias separatistas, porque uma nova constituição deveria ser elaborada. Mas nenhuma proposta para a emancipação daquela região foi aprovada nas casas legislativas.

No final dos anos de 1970, o deputado federal Siqueira Campos, representante da região, empolgado com uma nova possibilidade de redivisão territorial do país – haja vista a criação do estado do Mato Grosso do Sul em 1977 – propôs um projeto sugerindo a formação de doze territórios na região Amazônica, dentre eles a porção do estado de Goiás abaixo do Paralelo 13°. A proposta não obteve sucesso. O mesmo parlamentar retomou o assunto anos depois, e em 1983 elaborou um projeto de lei que criava o Estado do Tocantins. Este, por sua vez, foi aprovado em 1985 (CAVALCANTE, 1999).



FONTE: CAVALCANTE, 1999, p. 130.

Um pouco antes, em 1981, surgiu a Conorte – Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano – que, aproveitando os lampejos de redemocratização nacional, propôs-se a agregar os idealistas dispostos a lutar pela causa do norte goiano e realizar estudos sobre o potencial políticoeconômico da região. Em 1982, a Conorte organizou um congresso em Brasília, em que estavam presentes representantes de governos federal e estadual, e lideranças políticas nortenses. O debate centralizou-se na necessidade de organizar um diagnóstico sobre a capacidade de autogestão da região e a sua identidade sociocultural (OLIVEIRA, 2002).

O fato é que o movimento organizado pela Conorte não se constituía apenas em um mero movimento ideológico, mas na ação política concreta; primeiramente, tratou-se de elaborar uma análise dos fenômenos nos campo político e econômico da região. Tal análise diagnosticou e denunciou em seguida o dualismo, a fragmentação nacional refletida no ressentimento da população local (Ibid., 1999, P.28).

De certa forma, pode-se dizer que a Conorte passou a usar os traços de pobreza e isolamento não como cerne da discussão, mas como consequência da falta de informação sobre o potencial de riqueza da região. Buscou-se traçar e reforçar uma identificação cultural daquela população com os hábitos e costumes locais – diferenciados em relação ao sul do estado de Goiás. Houve também uma forte valorização do turismo através da exploração das “praias” dos rios Araguaia e Tocantins. Afirmou-se ainda que núcleos regionais foram desenvolvidos após a criação da rodovia Belém-Brasília, situação propícia para o investimento da iniciativa privada, especialmente no comércio.



Fonte: Jornal O Popular, Goiânia, 20/06/1978.

Nesse sentido, a Conorte elaborou a “Carta do Tocantins”, documento que, além de considerar as razões da luta separatista, trazia um relatório do potencial econômico da região, procurando demonstrar sua autonomia. Com este documento, a Conorte esperava reagir a dois vetos presidenciais aos projetos de lei que pretendiam criar o estado do Tocantins, mesmo após suas aprovações no Congresso Nacional. As justificativas do

presidente José Sarney para se opor às propostas estavam principalmente ligadas ao ônus que a criação de um novo estado criaria aos cofres públicos (Ibid.).

Vale ressaltar que a criação de um novo estado era vista por alguns políticos não apenas como uma superação do tipo centro-periferia entre sul e norte de Goiás, mas como possibilidade positiva para o desenvolvimento econômico da região e a valorização dos patrimônios culturais e ecológicos (Ilha do Bananal, Jalapão, Rios Araguaia e Tocantins). Para muitos dos não interessados na criação daquele estado, a divisão implicaria o enfraquecimento de Goiás, além de ser apontada como “uma proposta de aventureiros e oligarquias regionais, reacionárias e antiprogressistas, que queriam restringir o progresso em expansão na região para continuarem governando absolutamente”, conforme afirma o escritor Bernardo Elis (apud CAVALCANTE, 1999, p. 143).

Mas, com a formação da Assembléia Nacional Constituinte a criação do Tocantins passou a depender da sensibilização dos parlamentares que iriam elaborar a nova Constituição do Brasil. Pinho (2007) aponta outros aspectos que contribuíram para a valorização da proposta, quais sejam, crescimento populacional (o IBGE apontava que a região contava com mais de um milhão de habitantes); número de eleitores que garantia representação no Congresso Nacional (cerca de 400 mil); potencial para a construção de usinas hidrelétricas (nos rios Araguaia e Tocantins); e o crescimento expressivo da agropecuária.

Uma parcela do trabalho de inserir na Assembléia Nacional Constituinte a criação do Tocantins foi desenvolvida pela Conorte, que procurou os 527 constituintes, num corpo-a-corpo que se pautava no pedido de aprovação à emenda que criava o Estado do Tocantins. Mas, na ânsia de efetivarem a instituição do novo estado, muitos projetos foram elaborados e apresentados de forma desordenada, gerando o temor de novos vetos por parte do Presidente da República. Nasceu, então, o Comitê Pró-Criação do Estado do Tocantins presidido pelo juiz federal Darci Coelho²⁷⁷.

Oliveira (2002) aponta uma interessante vinculação entre o movimento divisionário ocorrido no norte goiano no início do século XIX – de 1821 e 1823 e cuja liderança ficou atribuída a Teotônio Segurado – e aquele empreendido pela Conorte na década de 1980. O primeiro, avisa essa autora, não teve a mesma determinação econômica que o segundo, visto que, àquela época, a região norte de Goiás vivia um processo de transição de sociedade mineradora para pastoril. Mesmo assim, “o movimento autonomista do Tocantins empreendido pela Conorte na década de 1980, sem explicitar as contradições políticas, sociais das lideranças do movimento divisionista do século XIX, apropriou-se desse passado e [o] teve como referencia de luta (Ibid. p. 17).

²⁷⁷ Os demais membros desse comitê eram o senador João Rocha, Júlio Resplande, Célio Costa e Adão Bonfim Bezerra.

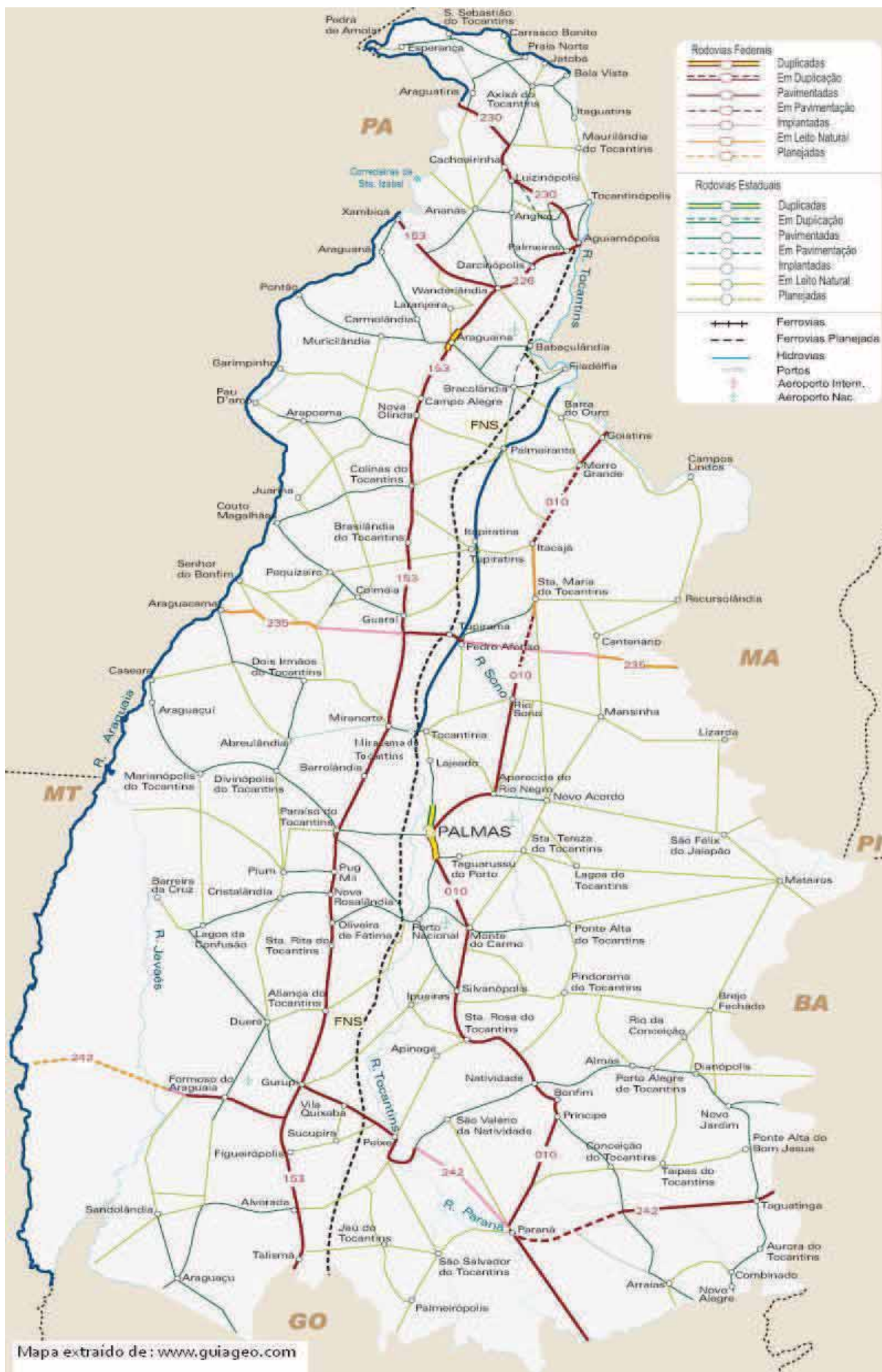
Assim, a autora estabelece um vínculo entre os dois movimentos, como parece ser usual na atividade historiográfica que tem como tema a criação desse novo estado: diversos discursos sobre a criação do Tocantins parecem tentar forjar uma identidade histórica para a região.

Vale destacar que uma Emenda popular contando com mais de oitenta mil assinaturas também reforçou a proposta de emancipação da região norte de Goiás, que finalmente se tornou estado da federação com a aprovação do projeto da nova Constituição, em julho de 1988, e com sua promulgação em 05 de outubro do mesmo ano.

Mas, conforme aponta Cavalcante (1999), atribuir a criação do estado do Tocantins apenas à elaboração e aprovação de projetos forjados por lideranças políticas é empobrecer uma trajetória tão longa. Muitas gerações se passaram até que o mesmo sonho de independência se realizasse, e a esses atores – grande parte deles anônimos – se deve uma parcela significativa do processo que culminou em 1988.

ANEXOS

A – Mapa do Tocantins



B – Recortes de jornal sobre a criação do Estado do Tocantins

Ainda não chegou a hora do Tocantins

Fernando Martins

O ano de 1985 foi marco importante na luta centenária pela criação do Estado do Tocantins. Em questão de meses o Congresso Nacional aprovou dois projetos semelhantes, propondo a divisão territorial de Goiás, ambos vetados pelo presidente José Sarney. Mas nem tudo foi em vão, porque o movimento desencadeado pelo deputado federal Siqueira Campos (PDS-GO) ganhou repercussão nacional, fortaleceu a causa divisionista, sendo observada hoje com bons olhos na área federal.

O primeiro projeto, de autoria do deputado Siqueira Campos, mobilizou toda opinião pública de Goiás, justificando o deslocamento de caravanas nordestinas até a Capital para pressionar o governador Iria Rezende a gerenciar pela sanção do Presidente da República. Com Sarney alegando inconstitucionalidade e falta de recursos, prevaleceu o veto.

Através do senador Benedito Vicente Ferreira (PDS-GO), Siqueira apresentou novo projeto, também aprovado por unanimidade

de pelo Congresso. Na sequência, o presidente José Sarney deixou antever a uma comissão de políticos goianos que novamente vetaria a criação do Estado do Tocantins, anunciando, entretanto a formação de uma comissão especial para elaborar um amplo projeto de redivisão territorial do País, em atendimento a vários pleitos para criação de novos Estados, incluindo o Tocantins.

Siqueira Campos, em Brasília, e o deputado Totó Cavalcante (PMDB), na Assembleia Legislativa de Goiás, ao tomar conhecimento do veto, iniciaram uma greve de fome que durou quatro dias, até que Sarney anunciou a formação da comissão de redivisão territorial, que finalmente está encarregada de submeter à futura Assembleia Nacional Constituinte uma proposta de criação do novo Estado. Para os tocaninenses, importa agora a eleição de deputados e senadores comprometidos efetivamente com a criação do Tocantins, que deverá abranger 60 municípios ao Norte do Paralelo 13 e representar a emancipação política, econômica e cultural da região. Mas isso é outra história.

Fonte: Jornal O Popular, 01/01/1986

Plebiscito, primeiro passo

Pegando desprevenida a bancada de seu Estado na Câmara, o deputado Federal Biquiera Campos (Arena-OD) conseguiu, dia 7, a aprovação de um projeto de lei que determina a realização de uma consulta plebiscitária, simultaneamente às eleições de 15 de novembro, em 22 municípios do Norte goiano, todos situados acima do paralelo 13, que delimita a área goiana da Amazônia legal. Os eleitores dessa região responderão "sim" ou "não" à pergunta: "Se eleitores favorável à criação do Estado do Tocantins?"

Se não se pode saber ao certo quem vai vencer as eleições para deputado em Goiás, Arena ou MDB, não é preciso quebrar a cabeça para prever que uma avalanche de "sim" derrotará os raros votos contrários à emancipação da região. Até sido dado, então, um importante passo na campanha iniciada a 13 de maio de 1983 pelo jur de direito Feliciano Machado Braga, da cidade de Ponte Nacional, que dedicou toda a sua vida à luta pela criação do Estado de Tocantins.

A ideia do Estado do Tocantins é bem anterior a 1953. Em 1879, ainda no Império, o Visconde de Taunay, eleito deputado por Goiás, já vaticinava o desmembramento da província em duas partes. O jornalista Abílio Nunes da Silva, em sua obra "Norte de Goiás", de Porto Nacional, defendeu a mesma ideia a partir de 1910. Francisco Ayres de Silva, médico e também jornalista, polemizava com Abílio Nunes, argumentando que o Estado não deveria ser dividido por não haver infraestrutura para isso, correndo-se o risco de estagnação, como sucedera com os territórios do

Acre, Amapá e Roraima que, depois de separados, não se desenvolveram.

Com Feliciano Braga, a campanha tornou-se organizada e empolgou importantes setores políticos, econômicos e culturais da região Norte. Fundou a Comissão de Estruturação Jurídica do Estado do Tocantins, que mobilizou prefeitos e vereadores da região para pres-

sionar as autoridades estaduais e federais.

Uma equipe de propaganda lançou o jornal "O estado do Tocantins" que trazia matérias coriosas, como "Você sabia?", com informações em forma de perguntas: "Você sabia que a distância entre Goiânia e a confluência dos rios Tocantins e Araguaia é maior do que a distância entre Goiânia e Lajes, SC?" ou: "Você sabia que a criação do Estado do Tocantins concorrerá para a melhoria do ambiente democrático, pois que será ele representado diretamente no Congresso Nacional, em vez de ter uma representação indireta (quando consegue eleger um representante) por intermédio do Estado de Goiás?"

Esses eram alguns dos vários argumentos usados pelos separatistas: a distância da capital, num Estado com dois mil quilômetros de extensão, do extremo Sul ao extremo Norte, deixava a população nortista no abandono, sem transportes, escolas, atendimento de saúde e sequer condições de se fazer ouvida.

Feliciano fazia questão de se declarar apolítico. Mas essa não era e não é a posição da maior parte dos líderes separatistas que, obviamente, pretendem, uma vez conseguida a criação do Estado de Tocantins, "desferrar-se" da marginalização sofrida durante tanto tempo. É sintomático, por exemplo, que Abílio Nunes, o mais bativo defensor da separação hoje, o deputado federal Biquiera Campos e os estaduais Raimundo Marinho e Mário Cavalcanti, todos da Arena, estejam rompidos com os governos Irapuan Costa Júnior.

Governo não tem projeto

Não existe no Ministério do Interior nenhum projeto ou estudo que trate da divisão do Estado de Goiás e da criação do Estado do Tocantins. Segundo técnicos do gabinete de Rangel Reis, o que existe são apenas sugestões encaminhadas, principalmente, por políticos da região Norte de Goiás.

O ministro Rangel Reis já afirmara que no atual governo não se faria nova redivisão territorial, dizendo (em entrevistas anteriores) que o próximo governo deveria iniciar os estudos para a divisão do Estado do Pará, com a criação do Estado do Xingu, tendo como capital Santarém. Ainda sobre a redivisão, existe no Ministério do Interior a Lei Orgânica dos Territórios Federais, que permitirá, também no próximo governo, a elevação do Território de Rondônia à categoria de Estado.

A Sudene — Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste — não opinou sobre a divisão de Goiás, alegando que o assunto nunca foi estudado por seus técnicos.

Para indígenas, nova ameaça

Como ficariam as populações nortistas com a criação do Estado do Tocantins? Para os índios krahó, apinayé e xerente, não mudaria muita coisa — talvez até se intensificasse a invasão de suas áreas por fazendeiros e posseiros. Já os carajás correriam o risco de perder definitivamente o controle de sua reserva da ilha do Bananal, permanentemente cobiçada pelos criadores de gado e agora mais ameaçada pela construção de uma estrada, cortando a ilha do Leste a Oeste.

Os posseiros e pequenos proprietários rurais não teriam, aparentemente, maiores esperanças de se fixar à terra. Pelo contrário: a proximidade da elite política, que em Goiás é quase totalmente composta pe-

los grandes proprietários de terras, diminuiriam suas possibilidades de resistência, como ocorreu em vários municípios do Centro-Sul e já começa a ocorrer no Norte.

Restaria a classe média que, indubitavelmente, se beneficiaria com cerca de 150 mil empregos públicos que se prevê deverão ser criados com a instalação do novo Estado. O deputado Siqueira Campos antecipa-se às possíveis acusações de seus adversários: "Os inimigos da idéia de criação do Estado do Tocantins poderiam dizer que nós, seus defensores, queremos é arranjar empregos para os integrantes de nossa estrutura político-eleitoral". E responde, ele próprio: "Bem, uma das preocupações mais constantes de to-

dos os que têm responsabilidades públicas é exatamente essa: a criação do maior número de empregos". E conclui perguntando: "Mas será que essa gente que deseja impedir a libertação de uma das mais nobres populações brasileiras, não enxerga que, ao empregarmos 150 mil pessoas na área do futuro Estado do Tocantins, estaremos contratando 150 mil construtores do nosso desenvolvimento?"

Esse desenvolvimento movido a funcionalismo público é o argumento unanimemente apresentado pelos adversários do Estado do Tocantins, que afirmam que a nova unidade da Federação vai enterrar-se até que consiga organizar a sua infra-estrutura administrativa e de serviços.

Contrastes, o maior obstáculo

Qual será a fisionomia presumível dos dois Estados, caso a divisão venha a se operar a curto prazo? Em um discurso feito terça-feira na Assembleia Legislativa, o deputado Raimundo Marinho apresentou os números dos Estados de Tocantins e Goiás, obtidos com base nos dados de 1975 do IBGE.

Dos atuais 642.036 quilômetros quadrados de seu território, Goiás ficaria com 355.330 e cederia 286.706 para o Estado de Tocantins. A população de 3.557.879 habitantes seria repartida em 2.914.222 goianos e 643.657 tocantinenses. A população do novo Estado, baseada nos dados de 1975 do IBGE, subiria para 1.021.000 habitantes, levando-se em conta as estimativas das 52 prefeituras municipais nortistas. Entre esses, haveria 82 médicos, 23 dentistas, 70 advogados, 15 engenheiros civis, 22 agrônomos, 16 veterinários e quatro economistas, além de outros 30 profissionais liberais com curso superior. Atualmente, não existe nenhuma faculdade na região Norte, onde, ainda segundo o IBGE — são contados 331 estabelecimentos industriais, 18 agências bancárias e 3.550 veículos motorizados.

Salta à vista o pequeno número de técnicos e profissionais entre a população nortista. Na-

turalmente, com a concentração das escolas superiores e de melhores ofertas de trabalho na região Sul, apenas uma parcela dos nortistas se aventura a voltar à região, após ter feito estudos nas universidades de Goiânia.

Mas não param aí as diferenças entre Goiás e Tocantins. Na própria agropecuária, setor econômico fundamental para os dois Estados, Tocantins está muito abaixo de Goiás:

Propriedades rurais em Goiás (Centro-Sul): 112.203; no Estado do Tocantins 41.632. Re-

	área plantada
Goiás	859.900 ha.
Tocantins	130.100 ha.

A desproporção ainda é maior no caso do milho:

	820.890 ha.
Goiás	
Tocantins	61.110 ha.

Obviamente, na zona rural do Centro-Sul, onde a tradição agropecuária é mais sedimentada, onde se usam fertilizantes e rações há muito tempo, a produção será bastante maior do que a de uma região pioneira como a área do futuro Estado do Tocantins, onde grande parte das propriedades rurais ainda está coberta pela vegetação natural. Seria necessário considerar ainda a região Nordeste de Goiás, ou seja, a faixa que vai da

banho bovino: 10.704.168 cabeças em Goiás e 2.180.096 no Tocantins, valendo, respectivamente, Cr\$ 11.769.307.000,00 e Cr\$ 2.341.782.000,00. A diferença é ainda mais sensível na produção leiteira: enquanto o centro-sul produziu 484.424.000 litros de leite, no valor de Cr\$ 592.901.000,00, o Tocantins produziu 57.319.000 litros, valendo Cr\$ 95.452.000,00.

Em relação ao mais importante produto agrícola goiano, o arroz (de sequeiro), o quadro comparativo é o seguinte (safra de 1977):

	área colhida	produção obtida
Goiás	652.870 ha.	462.583 ton
Tocantins	117.130 ha.	138.017 ton

	806.194 ha.	1.499.870 t.
Goiás		
Tocantins	56.806 ha.	53.530 t.

margem direita do Rio Tocantins até a divisa com a Bahia. Nessa região, a mais atrasada e abandonada do atual Estado de Goiás — e que ficaria quase toda no futuro Estado do Tocantins —, há imensas áreas semidesérticas, de terras fraquíssimas e, inclusive, despovoadas. No extremo Norte, de vegetação predominantemente do tipo floresta amazônica, a terra, como se sabe, também é bastante fraca.

C – Cartas de Cessão

Carta de Cessão
Eu, <u>José Brás Ferreira</u>, cedo ao Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de <u>Araguaína (TO)</u> em <u>22/06/09</u> (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. Assinatura: <u>José Brás Ferreira</u> Local e data da cessão: <u>Araguaína</u>, <u>07/01/2011</u>.

Carta de Cessão
Eu, <u>WADIA CARVALHO DE OLIVEIRA</u> cedo ao Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de <u>Araguaína - TO</u> em <u>01/09/2008</u> (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. Assinatura: <u>Wadia C. de Oliveira</u> Local e data da cessão: <u>Araguaína</u>, <u>24/11/2009</u>

Carta de Cessão

Eu, IVANILDO DA SILVA RODRIGUES,
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de PALMAS em
10/07/09 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura:

Ivanildo da Silva Rodrigues

Local e data da cessão:

PALMAS-TO, 06/07/2010.

Carta de Cessão

Eu, MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO,
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de Goiânia em
20/7/2009 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura:

Maria do Rosário Cassimiro

Local e data da cessão:

Goiânia, 30/10/2010

Carta de Cessão

Eu Yukiko Massago
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de _____ em
____/____/____ (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura: Yukiko Massago

Local e data da cessão: Araquáina, 27/11/2009.

Carta de Cessão

Eu Raimundo Cavalcante Maranhão Neto
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de Araquáina (TO) em
23/03/09 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

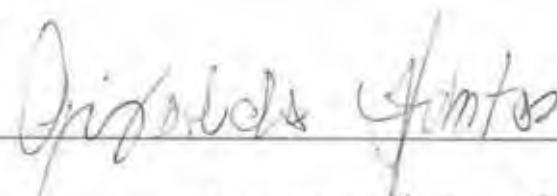
Assinatura: Raimundo Cavalcante Maranhão Neto

Local e data da cessão: Araquáina (TO), 19/11/2009.

Carta de Cessão

Eu GIVALDO JOAQUIM DOS SANTOS
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de ARAQUAÍNA em
10/11/2009 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura:



Local e data da cessão: ARAQUAÍNA, 19.11.2009

Carta de Cessão

Eu, Paulo Cléber Mendonça Teixeira,
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de Belém - PA em
07/04/2009 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura:



Local e data da cessão: Palmas - TO, 10/03/2011.

Carta de Cessão

Eu, Macario Piastrella,
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de Anapuã (TO) em
10/08/2003 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura: Macario Piastrella

Carta de Cessão

Eu Ruy RODRIGUES DA SILVA
cedo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de GOIÂNIA em
10/05/2009 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura: Ruy Rodrigues da Silva

Local e data da cessão: GOIÂNIA, 11/11/2009.

Carta de Cessão

Eu, Sinival de Oliveira,
cedo ao Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” os
direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista
realizada comigo, na cidade de Rio Claro (SP) em
15 / 01 / 2009 (data da entrevista), por Fernando Guedes Cury. Declaro
ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para
conferência.

Assinatura: Sinival de Oliveira

Local e data da cessão: Rio Claro, 02 / 05 / 2011.

D – Documentos Diversos



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 030, DE 21 DE FEVEREIRO DE 1985.

Autoriza funcionamento de Unidade de Ensino Superior.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o Parecer exarado no Processo nº CEE - 086/85,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica autorizada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Araguainá, a ministrar os seguintes cursos:

1. LETRAS, com habilitação em licenciatura plena em Português e Inglês, com 60 vagas anuais;
2. HISTÓRIA, com habilitação em licenciatura plena em História, com 50 vagas anuais;
3. GEOGRAFIA, com habilitação em licenciatura plena em Geografia, com 50 vagas anuais;
4. ESTUDOS SOCIAIS, com habilitação em licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, tronco comum dos cursos de História e Geografia;
5. CIÊNCIAS, com a habilitação em licenciatura de 1º Grau em Ciências, com 40 vagas anuais.

Art. 2º - Aprovar Corpo Docente e respectivas disciplinas:

→ MARIA DE FÁTIMA MEDEIROS E SILVA - Literatura Brasileira e Português;

MARIA GOMES MENDONÇA NOLETO - Língua Portuguesa, Teoria da Literatura e Literatura da Língua Portuguesa;

→ OLÍZIA CAVALCANTE BARBOSA - Língua Inglesa, Linguística e Cultura Brasileira;

→ GIVALDO JOAQUIM DOS SANTOS - Química Geral, Química inorgânica e Analítica, Física Experimental e Química Orgânica.



ESTADO DE GOIÁS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- ★ PEDRO OLEGÁRIO CAPURRO NETO - Biologia Geral, Zoologia e Botânica;
 - ★ MAELY ARAGÃO ALEXANDRE - Matemática I, Matemática II, Estatística e Cálculo Diferencial e Integral;
 - ★ CLEOFAN CARDOSO GUTIMARÃES - Desenho Geométrico, Probabilidade e Estatística;
OSWAIRA ANDRÉ ANTUNES - Estudos de Problemas Brasileiros, Fundamentos de Ciências Sociais, Organização Social e Política do Brasil, Geografia Regional e Cartografia;
 - ★ WADYA CARVALHO DE OLIVEIRA - Elementos de Geografia Física, Elementos de Geografia do Brasil e Geografia Humana;
NAILSON PAULINO DE BRITO - Elementos de História Antiga, Medieval e Moderna; Teoria Geral do Estado. Elementos de História Contemporânea e do Brasil. e Geografia Regional;
 - ★ CLEIA MORAIS OLIVEIRA DAMACENA - Psicologia da Educação, Didática I e II;
OTÁVIA BORGES NAVES - Sociologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus;
MARIA LUIZA RIBEIRO MOURA - Educação Física;
 - ★ JOSÉ FRANCISCO DA SILVA CONCESSO - Filosofia e Língua Latina;
 - ★ EUZAMAR LOPES DE AGUIAR - Didática I e II, Organização do Trabalho Intelectual e Psicologia da Educação.
- Art. 3º - A presente resolução entrará em vigência na data de sua publicação.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÁS, em Goiânia, aos 21 dias do mês de fevereiro de 1.985.

Presidente: + Dom Antonio Ribeiro de Oliveira

Conselheiros: Vicentina Mateus Ferreira

Joaquim José de Oliveira

José Luiz Bittencourt

Iolany Carolina Nunes

Mozart Barbosa Filho

Lucas Gonçalves

Silvio Costa

Mjalma Silva

Homologo

Em _____ de 19__

[Assinatura]
Secretário de Educação

SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO
PUBLICADO NA SEÇÃO
DIÁRIO OFICIAL DE GOIÁS 06/08/1985
CÓPIA AUTENTICADA

Decreto n.º 91.507, de 05 de agosto de 1985
PUBLICADO NO D.O.U. EM 06/08/85

Autoriza o funcionamento dos cursos de
Letras, Ciências e Estudos Sociais da
Faculdade de Educação, Ciências e Let-
ras de Araguaína.

O Presidente da República, usando
das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constitui-
ção, de acordo com o artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro
de 1968, alterado pelo Decreto-lei nº 842, de 09 de setembro de
1969, e tendo em vista o Parecer do Conselho Estadual de Educação de
Goiás, nº 50/85, conforme consta do Processo nº 23000.005601/85-42 do
Ministério da Educação

DECRETA

Art. 1º - Fica autorizado o funcionamento dos cursos de Let-
ras, habilitação em Português e Inglês; História e Geografia, licen-
ciaturas plenas; Ciências, licenciatura de 1º grau e de Estudos So-
ciais, licenciatura de 1º grau, como tronco comum dos cursos de His-
tória e de Geografia, a serem ministrados pela Faculdade de Educa-
ção, Ciências e Letras de Araguaína, mantida pelo Governo do Estado
de Goiás, conforme Decreto Estadual nº 2413, de 02 de outubro de
1984, com sede na cidade de Araguaína, Estado de Goiás.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publi-
cação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 05 de agosto de 1985;
147 da Independência e 97ª da República.

1001 100000


CESU	APRECIADO
DATA 6/8/92	Sujeito a Deliberação do Fl. nº 10 Secretários <i>[assinatura]</i>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Plano 27

INTERESSADO/MANTENEDORA	UF
AUTARQUIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARAGUAÍNA	TO

ASSUNTO
Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências

RELATOR: SR. CONS. José Luitgard Moura Figueiredo
--

PARECER Nº 448/92	CÂMARA OU COMISSÃO CFSu	APROVADO EM 06/08/92
		PROCESSO Nº 23000.000957/91-62

I - RELATÓRIO

A autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína encaminha a este Conselho pedido de reconhecimento do curso de Ciências - Licenciatura de 1º Grau, ministrado na referida faculdade, em Araguaína/TO.

O curso foi autorizado a funcionar pelo Decreto nº 91.507, de 05 de agosto de 1985 e Res. CEE/GO nº 30/85, com 40 vagas totais anuais.

Pela Portaria nº 146/91 - SENESU/MEC, foi designada Comissão Verificadora integrada pelos professores Heretiano Gurjao Filho e Gilson Medeiros e Silva, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR- para verificar as condições de funcionamento do curso e apresentar relatório conclusivo.

Com base nos dados contidos no processo, no relatório da Comissão Verificadora e na Informação da CAE, emitimos o nosso Parecer:

1. Dados sobre a Instituição

A Autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína foi criada pelo Decreto Estadual nº 2.413, de 02.10.84 A partir da criação do Estado de Tocantins, que ocorreu com a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, a cidade de Araguaína passou a fazer parte deste novo estado, com isto a FACILA tornou-se uma autarquia juridicionada à Secretaria do Estado de Tocantins.

De acordo com o Art. 5º da Lei nº 1.36/90 - TO, de 21 de fevereiro de 1990 a FACILA passou a integrar a UNITINS.

448/92

A *VACILA* foi extinto pelo Decreto Estadual nº 2543, de 05 de março de 1991, sendo o seu pessoal e acervo transferido para a Fundação Universidade de Tocantins UNITINS.

2. Dados sobre a

Escola/Curso

2.1. Infra-E"strutura Física

Quanto a este item, assim se manifesta a Comissão Verificadora: "A FACILA funciona em prédio próprio, que sofreu ampliações noas anos de 1988 e 1989. Atualmente o Curso de Ciências ocupa 03 (três) salas, das 14 (quatorze) existentes, sendo que cada uma sala comporta, em média, 45 alunos bem distribuídos.

As informações contidas na página 59 do Relatório Analítico são verdadeiras, conforme podemos verificar "in loco".

Existe a previsão de plenificação do Curso com Habilitação em Matemática, ampliação do laboratório para melhor adequação dos equipamentos, incentivos à pesquisa, ampliação do acervo bibliográfico e mapoteca, construção do prédio para a biblioteca e do módulo esportivo.

Consideramos muito boa a estrutura física do Curso de Ciências."

2.2. Biblioteca

Sobre a biblioteca, a Comissão Verificadora relata: "existe uma biblioteca que atende os 04 (quatro) cursos de graduação da FACILA (Geografia, História, Ciências e Letras).

Está prevista a construção do prédio próprio para a biblioteca com mais de 700 m², que deverá ter início no transcorrer desse ano, conforme informações verbais da Diretora da FACILA, que apresentou a planta baixa da futura obra.

Obtiveramos da biblioteca da FACILA as seguintes informações quanto a evolução das aquisições e doações do acervo, no período de 1985 a 1990 (ver quadro abaixo).

ÁREA	NUMERO DE LIVROS
MATEMÁTICA	195
FÍSICA	104
QUÍMICA	68
GEOLOGIA	6
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	358
PSICOLOGIA	93
EDUCAÇÃO	403
T O T A L	1227

Os Títulos computados no quadro acima, englobam todos as disciplinas que compõem o currículo pleno do curso." Vale apenas ressaltar que em processo recentemente analisado e aprovado por este Colegiado ficou comprovada a construção do prédio para abrigar a biblioteca.

2.3. Laboratórios

Sobre o laboratório, a Comissão Verificadora informa: "Existe um laboratório comum as disciplinas de física, química e biologia, atendendo em média 20 alunos por vez, que será aumentado com a construção do novo prédio da biblioteca".

2.4. Funcionamento e Estrutura Curricular

O Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, foi autorizado a funcionar pelo Decreto nº 91.507, de 05/08/85, com base na Resolução CEE/GO 30/85, com 40 vagas totais anuais.

No quadro apresentado, a seguir, estão demonstrados os dados relativos aos vestibulares realizados, ao número de matrículas e de formandos:

ANO	VESTIBULAR		DEMANDA	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS CONCLUINTE
	VAGAS	INSCRIÇÃO			
1985	40	111	2,8	40	—
1986	40	109	2,7	37	—
1987	10	88	2,2	40	17
1988	40	87	2,2	35	09
1989	40	79	2,0	40	17
1990(1)	40	—	—	—	13
1991	40	98	2,5	36	—

(1) Neste ano não houve vestibular.

Sobre o funcionamento do curso, a Comissão Verificadora presta, ainda, as seguintes informações:

"O curso funciona através do regime seriado, com possibilidade de matrículas por disciplinas.

O primeiro vestibular foi realizado em 1985, com o oferecimento de 40 (quarenta) vagas. O curso tem como característica o oferecimento de 02 (duas) turmas (manhã e noite), sendo que o turno da manhã têm 20 alunos matriculados e o turno da noite tem 62 alunos matriculados por disciplina.

A primeira turma de formandos, composta por 17 alunos, concluiu o curso de ciências em 1987".

O Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências exige uma carga horária de 24 horas para o Estágio Supervisionado e de 60 horas para as atividades Complementares como palestras, seminários, viagens de estudos e outras.

AS disciplinas de formação Pedagógicas, a luz da resolução nº 09, de 10 de outubro de 1969, são:

- PSICOLOGIA (Evolutiva e Aprendizagem) com 120 horas.
- DIDÁTICA com 60 horas.
- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE 1º e 2º GRAUS com 60 horas.
- PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS (Estágio Supervisionado) com 240 horas, totalizando uma carga horária de 480 horas, que atende as determinações do Art. nº 03 da Resolução nº 09/69.

A carga horária total exigida para a integralização do curso é de 2340 horas, sendo que o mínimo é de 3 anos e o máximo é de 5 anos".

A Comissão acrescenta:

"Tendo-se como base o Currículo Mínimo estabelecido pela Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974, do CFE, analisou-se o Currículo Pleno em vigor.

O conteúdo programático das disciplinas que compõem o Currículo Pleno e sua sequência, estão em sintonia com a concepção e os objetivos do curso.

No momento, não existe nenhum impedimento que possa ser visto para o pleno desenvolvimento do curso."

O currículo pleno do curso constitui o Anexo I deste Parecer.

2.5. Corpo Docente

O corpo docente é constituído por 14 professores com o seguinte perfil: 12 (doze) com Especialização; 01 (um) cursando especialização e 01 (um) com gradua-

Sobre o corpo docente a Comissão Verificadora informa o que segue:

"Pela Lei Estadual nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990 e publicada no Diário Oficial/TO, em 16 de março de 1990, professores e funcionários da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína, foram incorporados à Fundação Universidade do Tocantins estando em processo de absorção através de Concurso Público para pertencerem ao seu quadro permanente.

SITUAÇÃO DOS DOCENTES EM 1991

QUALIFICAÇÃO		CARGA HORÁRIA SEMANAL		
		TEMPO PARCIAL	TEMPO INTEGRAL	TOTAL
GRADUADOS		01	0?	03
"LATO SENSU"	CURSOS CONCLUÍDOS	04	10	14
	CURSANDO		—	—
MESTRADO		.	—	—
T O T A L		05	12.	17

O professor tem 1/3 de sua carga horária de trabalho destinado ao atendimento dos alunos e atividades extra-classe. Os professores participam das reuniões do Departamento de Ciências Físicas e Biológicas (mensais), reuniões da congregação (semestral) e de viagens de estudo (anual).

O Plano de Capacitação (qualificação) dos professores começou a ser incentivado a partir de 1990, para frequentarem cursos de Pós-graduação "LATO SENSU", em outras IES, custeados pelo Governo do Estado de Tocantins.

O processo utilizado até o momento na relação dos professores compreende inicialmente uma análise interna do "Curriculum Vitae" de títulos que depois é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Tocantins para Credenciamento.

Mantivemos uma reunião com os professores que demonstraram um alto grau de interesse pelo desenvolvimento do curso, bem como, estão, comprometido a elevar a qualidade do ensino oferecido a comunidade acadêmica da FACILA.

3. Apreciação Final da Comissão Verificadora

A Comissão Verificadora conclui seu relatório nos seguintes termos:

"Considerando o que foi descrito nos itens anteriores, sugerimos que o CURSO DE LICENCIATURA DE 1º GRAU EM CIÊNCIAS, da UNITINS em ARAGUAÍNA seja RECONHECIDO de acordo com as normas do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO."

Registros Escolares

A Secretaria Geral (SG) é responsável pelo registro e controle da documentação acadêmica dos 04 (quatro) cursos da FACILA. O quadro de funcionários da SG é composto de 04 (quatro) pessoas, sendo 02 (duas) com nível 'superiore e 02 (duas) com nível de 2º grau, que são responsáveis por todas as atividades administrativas acadêmicas dos cursos existente.

A documentação exigida para a matrícula são as prevista na legislação em vigor. As matrículas e rematrículas são lançadas, anualmente, no livro de registro de matrículas. Ocorre no ato de cada rematrículas uma análise da vida acadêmica do aluno, para verificar se ele poderá cursar as disciplinas requeridas.

No início do ano letivo os professores recebem o Diário de Classe, que semanalmente é vistoriado pela SG.

Na SG é preenchido o mapa de notas por disciplinas e para cada aluno é confeccionado uma ficha individual (pré-histórico escolar).

Os dados acadêmicos da SG são atualizados bimestralmente, sendo que sua divulgação ocorre no quadro de avisos ou são afixados nas salas de aula do curso.

Os documentos são organizados e guardados em arquivos de aço, por curso e por ano de ingresso na FACILA.

São arquivados na SG as provas finais, os trabalhos individuais dos Estágios Supervisionados e outros documentos.

Outros tipos de informações são prestadas aos alunos através do preenchimento de um requerimento, que é analisado e despachado pela Diretora da FACILA.

A SG funciona das 07:00 às 11:00h e das 18:00 às 23:00h.

Estrutura Curricular:

Sobre a Estrutura Curricular, a Comissão Verificadora informa: "O Currículo Mínimo atende as exigências da Resolução nº 30 de 11 de julho de 1974.

O Currículo"Pleno não sofreu alterações neste período (1985 - 1991).

A Grade Curricular foi aprovada pela Resolução nº 30, de 21 de fevereiro de 1985.

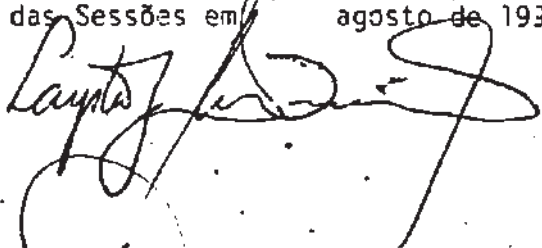
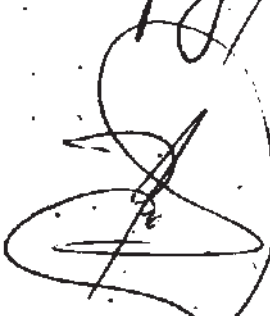
As disciplinas obrigatórias por Lei, como Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física fazem parte da Grade Curricular.

II - VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, o Relator vota favoravelmente ao reconhecimento do curso de Licenciatura de 19 Grau em Ciências, ministrado pela Autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína-TO, com 40 (quarenta) vagas totais anuais.-

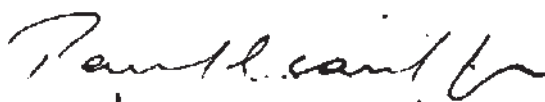
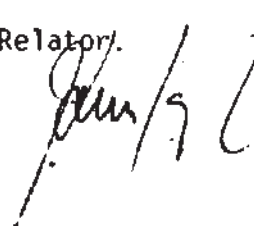
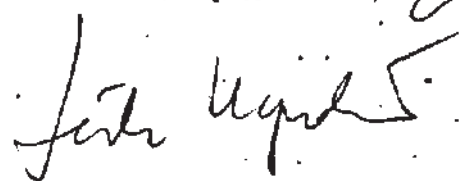
III CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino Superior acompanha o voto do Relator.
Sala das Sessões em agosto de 1992.


Presidente

Relator.

ANEXO I

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CURSO: CIÊNCIAS

Conforme Resolução 30/85 CEE/

ANOS : 1985/1990

Série	Disciplina	Distr. no Currículo Pleno			Carga Horária Semanal
		em	CO	OL	
1º	Português	-	X		A
	Filosofia	-	X		2
	Sociologia	-	X	-	2
	Estudos de Problemas Brasileiros	-	-	X	2
	Matemática I	X	-	-	A
	Probabilidade e Estatística		X	-	A
	Biologia Geral	X	-	-	A
	Química Geral	X	-	-	A
2ª	Matemática II	X	-	-	A
	Física Experimental	X			A
	Química Inorgânica e Analítica	X	-		A
	Desenho Geométrico	-	X		2
	Zoologia	-	X		2
	Psicologia da Educação - Evolutiva	X	-		2
	Didática				2
	Estrut. e Func. Ens. de 1º e 2º Graus				2
3ª	Cálculo Diferencial e Integral	-	X		A
	Mecânica Geral	-	X		A
	Química				2
	Botânica	X			2
	Elementos de Geologia	X	-		2
	Psicologia da Educação - Aprendizagem	X	-		2
	Prática de Ensino de Ciências	X	X		2

em - CURRÍCULO MÍNIMO (Disciplinas de) Res. CFE de 19/12/62

CO - DISCIPLINAS COMPLEMENTARES

OL - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS POR LEI

Observações:

1. A disciplina Educação Física, comum a todas as séries, de acordo com a legis-lação específica, será ministrada com predominância de práticas esportivas, exceto para os alunos amparados pela Lei 6.503 de 13/12/77.
2. Na integralização curricular considerar-se-á o total máximo de 2A0 (duzentas e quarenta) horas-aula correspondente ao estágio supervisionado.

01. ANA JOAQUINA CARNEIRO CARDOSO

Disc.: Estrutura e funcionamento de Ensino 1º e 2º graus. (aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO e pelo Par. 391/92 do CFE).

Qual.: Lic. em Pedagogia, UNB, 1983. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Fac. de Filosofia B. Sayao, 1989. Especialização em Administração Escolar, Assoc. Salgado de Oliveira de Educação e Cultura, 1991. Experiência profissional em Ensino Superior de 5 (cinco) anos. Apresenta termo de compromisso.

02. COSMO SILVA VASCONCELOS

DÍ3C.: Estudos de Problemas "Brasileiro
(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO)

Qual.: Bacharel em Direito pela Universidade Santa Ursula/RJ. 1984. Experiência profissional de 8 (oito) anos em Ensino Superior.

03. FDLA ODEBRECHT BALASSO

Disc.: Educ. Física
(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO e pelo Par. 391/92 do **CFE**) Qual.: Lic. em Educ. Física, Faculdade de Educ. física do Norte do Paraná, 1979. Especialização em Educ. Física. Modalidades natação, Univ. Estadual de Londrina, 1982. Experiência profissional de 7 (anos) em Ens. Superior.

04. GIVALDO JOAQUIM DOS SANTOS

Disc.: Química Orgânica Química
Geral Física Experimental
(aut. pelo Par. 050/85 do CEE-GO, referendado pelo Par. 029/90 do CEE-TO)

Qual.: Lic. em Química, fac. de Humanidades Pedro II-RJ, 1984. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UFGO, 1990. Experiência de 8 (oito) anos Ensino Superior. Apresenta termo de compromisso.

05- IANA ALENCAR DE LIMA

Disc.: Filosofia

Qual.: Lic. em Filosofia, fac. de Filosofia de Fortaleza-CF, 1986. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, fac. de Filosofia do Vale do S. Patrício-MG, 1990. Experiência profissional em Ensino Superior de 5 (cinco) anos. Apresenta termo de compromisso.

06. IRACY FERREIRA BRITO

Di3C.: Didática

(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO e pelo Par. 391/ 92 do CFE). Qual.: Lic. em Pedagogia, Fac. de Fil. Ciências e Letras das Faculdades Assoc. do Ipiranga, 1985. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UFGO , 1990. Experiência profissional em Ensino Superior de 5 (cinco) anos. Apresenta termo de compromisso.

07. LUIZ EDUARDO BOVOLATO

Disc: Elementos de Geologia

(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO) Qual.: "Bacharel em Geologia, Univ. Fed. do Mato Grosso, 1988. Especialização em Ensino de Geo-Ciências pela UNICAMP, 1992. Experiência profissional em Ensino Superior de 3 (três) anos. Apresenta termo de Compromisso.

08. LUIZ PEREIRA GOMES

Disc.: Português

(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TC) Qual.: Lic. em Letras, fac. de Filos. D. José de Sobral-CE, 1985. Especialização Metodologia do Ensino Superior, UFGO, 1990. Especialização em Língua Portuguesa, Assoc. Salgado de Oliveira de Educ. e Cultura em andamento. Previsão de termino 1992 • Experiência profissional de 5 (cinco) anos em Ensino Superior. Apresenta termo de Compromisso.

09. WACARIO PIASTRELLA

Disc.: Desenho Geométrico

Estatística e Probabilidade Mecânica Geral

(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO) Qual.: Lic. em Matemática, Fac. de Cienc. e Educ. de Cri. ciúma-SC, 1976. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UFGO, 1990. Experiência de 7 (sete) anos em Ensino Superior. Apresenta termo de compromisso.

10. MAELY ARAGÃO ALEXANDRE

Disc.: Matemática I

Matemática II

Cálculo Diferencial e Integral (aut. pelo Par. 050/85 do CEE-GO) Qual.: Lic. em Matemática, fundação Fac. de Fil. Ciên -cias e Letras de Mandaguari-PR, 1974. Especialização em Matemática, Univ. Estadual do Paraná , 1979. Experiência profissional de 2 (dois) anos na FACILA. Apresenta termo de compromisso.

11. PEDRO OLEGARIO CAPURRO NETO

Disc.: Biologia Geral

Zoologia

Botânica

(aut. pelo Par. 050/85 do CEE-GO referendado pelo Par. 029/90 do CEF-TO). Qual.: Lic. em Ciência Biológicas, Ped. daa Faculdades Celso Lisboa, 1984. Especialização em Metodolo -gia do Ensino Superior, UFGO, 1990. Experiência profissional de 8 (oito) anos em Ensino Superior. Apresenta termo de compromisso.

12. RAQUEL RODRIGUES BANDEIRA

Disc: Sociologia

(aut. pelo Par. 029/90 do CEE-TO). Qual.: Lic. Plena em Ciência Sociais fac. de Fil. Ber -nardo Sayao, 1979. Especialização Metodologia do Ensino Superior, UFGO, 1990. Especialização em

Sociologia, PUC-MG em andamento, previsão de término 1993.
Experiência profissional em Ensino Superior de 7 (sete) anos.
Apresenta termo de compromisso,

13. ROBERTO BORGES CHAVES

Disc,: Química Inorgânica e Analítica

Laboratório de Ciências físicas e Ciências biológicas,

Qual,: Bacharel em Ciências Biológicas, Univ. Católica de Goiás, 1982.

Especialização em Saúde Pública, Fac. São Camilo-RJ, 1991.

Experiência de 6 (seis) anos em Ensino Superior. Apresenta termo de compromisso,

14. ROSA MARIA PERPETRA ROCHA MACHADO

Qual: Lic, Plena em Psicologia, fac. Integrada de Uberaba-T/G, 1983.

Especialização em Metodologia do Ensino Superior, fac. de Fil. do Vale

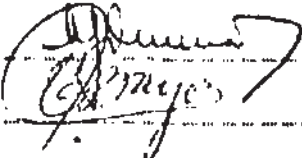
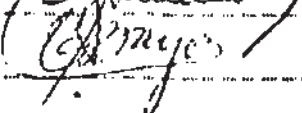
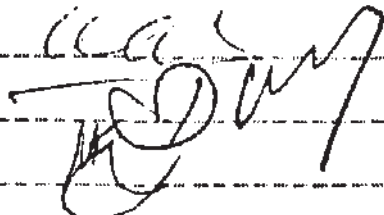
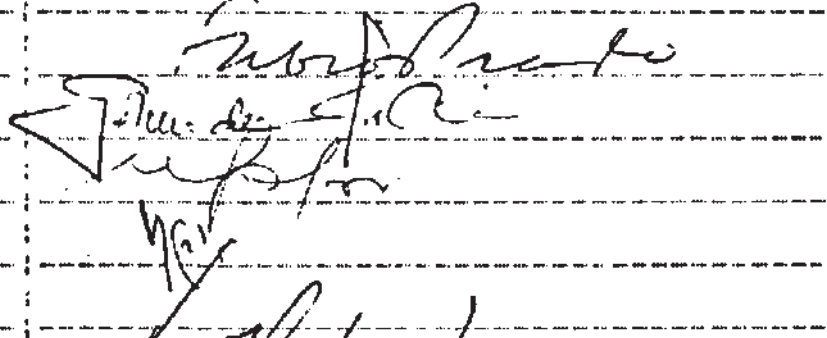
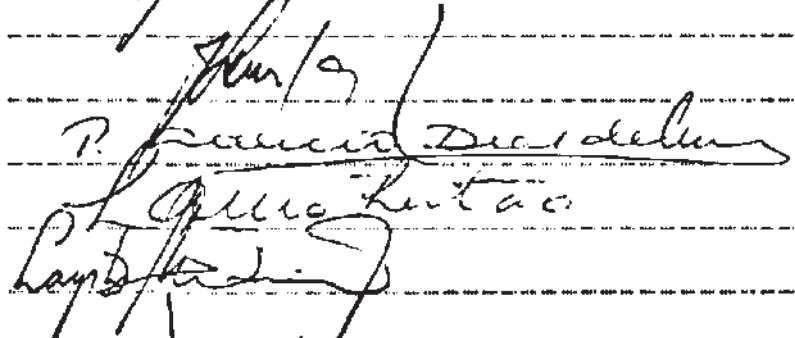
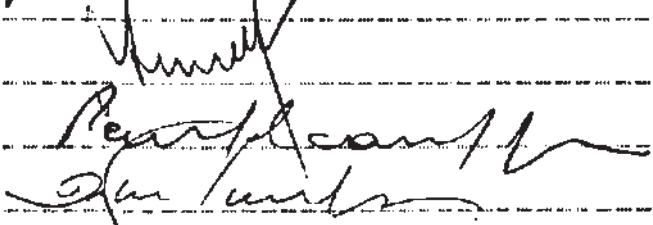
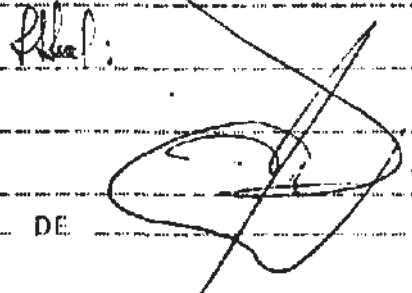
do S. Patrício, 1990. Especialização em Administração Escolar, Assoc.

Salgado de Oliveira de Educ. e Cultura, em andamento, previsão de

término 1992. Experiência profissional em Ensino Superior de 3 (três

anos. Apresenta termo de compromisso.

SERVICO PUBLICO FEDERAL
 MINISTERIO DA EDUCACAO
 CONSELHO FEDERAL DE EDUCACAO - CFE
 FOLHA DE PRESENCIA REFERENTE A SESSAO PLENARIA
 DO DIA 22/08/1992, REALIZADA AS 15,30 HORAS.
 REUNIAO ORDINARIA DE _____/1992.

NOME DO CONSELHEIRO	ASSINATURA
1. MANOEL GONCALVES FERREIRA FILHO	
2. ERNANI BAYER	
3. ADIB DOMINGOS JATINE	
4. CASSIO MESQUITA BARROS	
5. CICEPO ADOLFO DA SILVA	
6. DALVA ASSUMPCAO SOUTTO MAIOR	
7. EDSON MACHADO DE SOUSA	
8. EUNICE DURHAM	
9. FABIO PRADO	
10. GENARO DE OLIVEIRA	
11. IB GATTO FALCAO	
12. JORGE NAGLE	
13. JOSE FRANCISCO SANCHOTENE FELICE	
14. JOSE LUITGARD MOURA DE FIGUEIREDO	
15. LAERCIO DIAS DE MOURA (PE)	
16. LAURO FRANCO LEITAO	
17. LAYRTON BORGES DE MIRANDA	
18. LÉDA MARIA C. NAPOLEÃO DO REGO	
19. MARGARIDA MARIA DO R. B. P. LEAL	
20. PAULO ALCANTARA GOMES	
21. RAULINO TRAMONTIN	
22. SILVINO JOAQUIM LOPES NETO	
23. SYDNEI LIMA SANTOS	
24. VIRGÍNIO CÂNDIDO TOSTA DE SOUZA	
25. YUGO OKIDA	

BRASÍLIA, _____ DE _____ DE 1992.

ENCARREGADO DOS TRABALHOS DO PLENARIO-CFE.

FORMAÇÃO DA CAE

Em, 17/06/92

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

PROCESSO Nº 23000.000957/91-62

INTERESSADO: AUTARQUIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARAGUAÍNA/TO

SUNTO: RECONHECIMENTO DE CURSO DE LICENCIATURA DE 1º GRAU EM CIÊNCIAS

A Autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína encaminha a este Conselho pedido de reconhecimento do curso de Ciências - Licenciatura de 1º Grau, ministrado na referida faculdade, em Araguaína/TO.

O curso foi autorizado a funcionar pelo Decreto nº 91.507, de 26 de agosto de 1985 e Res. CEE/GO nº 30/85, com 40 vagas totais anuais.

Pela Portaria nº 146/91 - SENESU/MEC, foi designada Comissão Verificadora integrada pelos professores Heretiano Gurjão Filho e Gilson de Azevedo e Silva, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, para verificar as condições de funcionamento do curso e apresentar relatório conclusivo.

Com base nos dados contidos no processo e no relatório da Comissão Verificadora, a CAE informa o que segue:

Dados sobre a Instituição

1. Condições Jurídicas

A Autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína foi criada pelo Decreto Estadual nº 2.413, de 02.10.84.

A Comissão Verificadora informa que:

"A partir da criação do Estado de Tocantins, que ocorreu com promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, a cidade de Araguaína passou a fazer parte deste novo estado; com isto a FACILA tornou-se uma autarquia juridicionada à Secretaria do Estado de Tocantins.

De acordo com o Art. 5º da Lei nº 136/90 - TO, de 21 de fevereiro de 1990 a FACILA passou a integrar a UNITINS (ANEXO VI).

A FACILA foi extinta pelo Decreto Estadual nº 2543, de 05 de março de 1991, sendo o seu pessoal e acervo transferido para a Fundação Universidade de Tocantins - UNITINS."

2. Cursos Mantidos

A Autarquia Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araraúna, mantém os seguintes cursos:

- Ciências - 1º grau (Aut.) - 40 vagas
- Estudos Sociais - 1º grau; H. G. (Aut.) - 100 vagas
- Letras - P/I (Aut.) - 60 vagas

Dados sobre a Escola/Curso

1. Infra-Estrutura Física

A Comissão verificadora informa que:

"A FACILA funciona em prédio próprio, que sofreu ampliações nos anos de 1988 e 1989. Atualmente o Curso de Ciências ocupa 03 (três) salas, e 14 (quatorze) existentes, sendo que cada uma sala comporta, em média, alunos bem distribuídos.

As informações contidas na página 59 do Relatório Analítico são verdadeiras, conforme podemos verificar "in loco".

Existe a previsão de ampliação do Curso com Habilitação em Matemática, ampliação do laboratório para melhor adequação dos equipamentos, incentivos à pesquisa, ampliação do acervo bibliográfico e mapote construção do prédio para a biblioteca e do módulo esportivo.

Consideramos muito boa a estrutura física do Curso de Ciências."

2. Biblioteca

Sobre a biblioteca, a Comissão Verificadora relata:

"existe uma biblioteca que atende os 04 (quatro) cursos de Educação da FACILA (Geografia, História, Ciências e Letras).

As instalações da biblioteca ocupam um espaço físico exíguo aproximadamente 33m², não possuindo salas de leitura para seus alunos.

Está prevista a construção do prédio próprio para a biblioteca com mais de 700 m², que deverá ter início no transcorrer desse ano, com base nas informações verbais da Diretora da FACILA, que apresentou a planta da futura obra.

1990 (ver quadro abaixo)

ÁREA	NÚMERO DE LIVROS
MATEMÁTICA	195
FÍSICA	104
QUÍMICA	68
GEOLOGIA	6
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	358
PSICOLOGIA	93
EDUCAÇÃO	403
TOTAL	1227

Os títulos computados no quadro acima, englobam todas as disciplinas que compõem o currículo pleno do curso."

2.3. Laboratórios

Sobre o laboratório, a Comissão informa:

"Existe um laboratório comum às disciplinas de física, química e biologia, atendendo em média 20 alunos por vez, que será aumentado com a construção do novo prédio da biblioteca."

2.4. Funcionamento e Estrutura Curricular

O Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, foi autorizado a funcionar pelo Decreto nº 91.507, de 05/08/85, com base na resolução CEE/GO 30/85, com 40 vagas totais anuais.

No quadro apresentado, a seguir, estão demonstrados os dados relativos aos vestibulares realizados, ao número de matrículas e de formandos:

ANO	VESTIBULAR		DEMANDA	ALUNOS	
	VAGAS	INSCRIÇÃO		MATRICULADOS	CONCLUINTE
1985	40	111	2,8	40	-
1986	40	109	2,7	37	-
1987	40	88	2,2	40	17
1988	40	87	2,2	35	09
1989	40	79	2,0	40	17
1990(1)	40	-	-	-	13
1991	40	98	2,5	36	-

(1) Neste ano não houve vestibular

Fonte: Relatório da Comissão Verificadora.

Sobre o funcionamento do curso, a Comissão Verificadora presta, ainda, as seguintes informações:

"O curso funciona através do regime seriado, com possibilidade de matrículas por disciplinas

O primeiro vestibular foi realizado em 1985, com o oferecimento de 40 (quarenta) vagas. O curso tem como característica o oferecimento de 02 (duas) turmas (manhã e noite), sendo que o turno da manhã tem 20 alunos matriculados e o turno da noite tem 20 alunos matriculados por disciplina.

A primeira turma de formandos, composta por 17 alunos, concluiu o curso de ciências em 1987.

Os discentes pagam no início do ano letivo, somente a taxa de matrícula, por que a UNITINS é uma Instituição Pública, onde o valor pago no 12 semestre de 1991 foi de Cr\$ 4.600,00 (quatro mil e seiscentos cruzeiros)."

Registros Escolares

A Secretária Geral (SG) é responsável pelo registro e controle da documentação acadêmica dos 04 (quatro) cursos da FACILA. O quadro de funcionários da SG é composto de 02 (dois) pessoas, sendo 02 (duas) com nível superior e 02 (duas)

atividades administrativas acadêmicas dos cursos existente

A documentação exigidas para a matrícula são as previstas na legislação em vigor. As matrículas e rematrículas são lançadas, anualmente, no livro de registro de matrículas. Ocorre no ato de cada rematrícula uma análise da vida acadêmica do aluno, para verificar se ele poderá cursar as disciplinas requeridas.

No início do ano letivo os professores recebem o Diário de classe, que semanalmente é visitado pela SG.

Na SG é preenchido o mapa de notas por disciplinas e para cada aluno é confeccionado uma ficha individual (pré-histórico escolar).

Os dados acadêmicos da SG são atualizados bimestralmente, sendo que sua divulgação ocorre no quadro de avisos ou são afixados nas salas de aula do curso.

Os documentos são organizados e guardados em arquivos de aço, por curso e por ano de ingresso na FACILA.

São arquivados na SG as provas finais, os trabalhos individuais dos Estágios Supervisionados e outros documentos.

Outros tipos de informações são prestadas aos alunos através do preenchimento de um requerimento, que é analisado e despachado pela Diretora da FACILA.

A SG funciona das 07 00 hs às 11 00 hs e das 14 00 hs às 23 00 hs.

Sobre a estrutura Curricular, a Comissão informa:

"O Currículo Mínimo atende as exigências da Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974.

O Currículo Pleno não sofreu alterações neste período (1985 - 1991)

A Grade Curricular foi aprovada pela Resolução nº 30, de 21 de fevereiro de 1985.

As disciplinas obrigatórias por Lei, como Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física fazem parte da Grade Curricular.

O Curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências exige uma carga horária de 240 horas para o Estágio Supervisionado e de 60 horas para as atividades complementares como palestras, seminários, viagens de estudos e outras.

As disciplinas de formação Pedagógica, a luz da resolução nº 09, de 10 de outubro de 1969, são

- PSICOLOGIA (Evolutiva e Aprendizagem) com 120 horas,
- DIDÁTICA com 60 horas,
- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE 1º e 2º GRAU com 60 horas,
- PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS (Estágio Supervisionado) com 240 horas, totalizando uma carga horária de 480 horas, que atende as determinações do Art. nº 03 da Resolução nº 09/69.

A carga horária total exigida para a integralização do curso é de 2340 horas, sendo que o mínimo é de 3 anos e o máximo é de 5 anos.

A Comissão acrescenta:

"Tendo-se como base o Currículo Mínimo estabelecido pela Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974, do CFE, analisou-se o Currículo Pleno em vigor.

O conteúdo programático das disciplinas

com a concepção e os objetivos do curso.

Foi discutido como sugestão, incluir o tópico de noções de probabilidade na ementa da disciplina Probabilidade e Estatística.

No momento, não existe nenhuma impedimento que possa ser visto para o pleno desenvolvimento do curso.

O currículo pleno do curso constitui o Quadro I desta informação.

5. Corpo Docente

O corpo docente relacionado nos autos é constituído por 7 professores com o seguinte perfil: 04 com Especialização: 10 curando especialização e 03 com graduação.

A relação do corpo docente integra o Quadro II em anexo.

Cabe observar que há professores indicados para mais de disciplinas; são os de número 06; 09 e 14.

Sobre o corpo docente a Comissão Verificadora informa o seguinte:

Resolução nº 30/05 - CEE/GO e parecer nº 29 - CEE/TO (ANEXOS III IV)

SITUAÇÃO DOS DOCENTES EM 1991

QUALIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	TEMPO PARCIAL	TEMPO INTEGRAL	TOTAL
GRADUADOS	01	02	03
CURSOS CONCLUIDOS	04	10	14
ATO SENSU			
CURSANDO	05	-	-
GRADUADO	-	-	-
TOTAL	05	12	17

O professor tem 1/3 de sua carga horária de trabalho destinada ao atendimento dos alunos e atividades extra-classe. Os professores participam das reuniões do Departamento de Ciências Físicas e Biológicas (mensais), reuniões da congregação (semestral) e de viagens de estudo (anual).

O Plano de Capacitação (qualificação) dos professores começou a ser incentivado a partir de 1990, para frequentarem cursos de Pós-graduação "LATO SENSU", em outras IES, custeados pelo Governo do Estado de Tocantins.

O processo utilizado até o momento na relação dos professores compreende inicialmente uma análise interna do "Curriculum Vitae" de títulos que depois é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Tocantins para

Credenciamento

"Mantivemos uma reunião com os professores que demonstraram um alto grau de interesse pelo desenvolvimento do curso, bem como, estão comprometido em elevar a qualidade do ensino oferecido a comunidade acadêmica da FACILA."

3. Apreciação Final da Comissão Verificadora

A Comissão Verificadora conclui seu relatório nos seguintes termos:

"Considerando o que foi descrito nos itens anteriores, sugerimos que o CURSO DE LICENCIATURA DE 1º GRAU EM CIÊNCIAS, da UNITINS em ARAGUAÍNA seja RECONHECIDO de acordo com as normas do CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO."

Com os anexos, Quadros I e II.

A consideração superior,

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA

OFÍCIO/UNITINS/CAMUAR/Nº. 321/2002
Araguaína, 11 de outubro de 2002.

Senhora Pró - Reitora,

Comunicamos que após a retirada dos alunos do Colégio Pleiteado, os mesmos encontram-se alojados no pátio da UNITINS. Os mesmos fizeram isolamento da rua Humberto de Campos com as carteiras e preocupada com a preservação do patrimônio Público estamos comunicando a V.Sª, tal fato, pois já fizemos ao Diretorio Acadêmico e Centros Acadêmicos documento alertando -os e os mesmos se negam a entregar as carteiras. Usei o diálogo e oficializei e estou oficializando a esta Pró-Reitoria Acadêmica, ato este que fiz com os acadêmicos.

A força e a violência não faz parte da conduta do meu trabalho, portanto, solicitamos ainda desta Pró-Reitoria que seja designado alguém do Patrimônio, aproveitando ao ensejo para fazer o tombamento de 2002.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,

Wadya C. de Oliveira
Profª. Wadya Carvalho de Oliveira
Diretora do CAMUAR

Wadya Carvalho de Oliveira
Diretora do CAMUAR
Portaria Nº 270/2000

Senhora
Maria Lourdes F.G. Aires
Pró – Reitora Acadêmica
Palmas - TO

COMUNICADO

Neu

Diante dos acontecimentos dos últimos dias, quando alguns alunos entraram com mandato de segurança para retornarem às aulas, os alunos do 8º período noturno de Geografia, vêm através deste comunicar a todos os integrantes da comunidade acadêmica do Campus de Araguaína que:

01 – Não fizemos parte do grupo de alunos que entraram na Justiça para retornar às aulas pela via Judicial, conforme ficou subentendido na ata da Reunião extraordinária da direção do Campus com a congregação dos cursos de Letras, Matemática, História e Geografia e Funcionários da UNITINS no dia 24/10/2002, quando a diretora Wadia Carvalho de Oliveira diz em um trecho da sua fala **“alguns alunos do curso de Letras, Geografia e Matemática entraram na Justiça para terem o direito de retornarem às aulas”**. Pois apesar de estarmos todos ansiosos para concluir a nossa graduação não concordamos com esta atitude lamentável de tentar resolver a questão da paralisação.

02 – Apesar da maioria da turma não estar participando ativamente da Greve, estamos solidários com o movimento, pois voltar às aulas a força seria contradizer nossos ideais enquanto universitários e cidadãos que lutam por uma sociedade democrática e livre.

03 – Só retornaremos as aulas quando houver uma solução pacífica e conciliatória via assembléia geral convocada pelos próprios alunos, e a maioria optar pela volta às aulas.

04 – Porém precisamos que a liderança do movimento abra espaço para diálogo com todos os alunos e esclareçam quais são as chances de termos as reivindicações atendidas.

Não se pode ganhar sempre, às vezes temos que recuar para melhor se organizar, e avançar com mais chances de vitória.

[Assinatura]

[Assinatura]
Vargulim 1.5N

[Assinatura]

[Assinatura]
Rodrigues

[Assinatura]
Albino

[Assinatura]

[Assinatura]

[Assinatura]

Francisco Rivanildo Soares da Graça
Representante do 8º Período de Geografia Noturno

[Assinatura]

[Assinatura]

[Assinatura]
Fitz
Janyos

[Assinatura]

[Assinatura]

Araguaína - TO, 28/10/2002

[Assinatura]

[Assinatura]

**DIRETÓRIO ACADÊMICO JOSE CAETANO DE PAULA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA.**

Araguaína, 08 de Novembro de 2002.

Of.89/2002.

Senhora Diretora e Docentes.

Vimos através deste, convidar-lhes para se fazerem presentes na Assembleia Geral Extraordinária, a qual realizar-se-á no dia 12/11/2002, às 15h no pátio da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia.

Outrossim, informamos que o assunto da pauta da respectiva Assembleia se faz presente no Edital de Convocação, em anexo.

Sem mais para o momento, reiteramos votos de estima e consideração.

Atenciosamente.


Davis Miranda de Souza
Representante do C.A. - Letras.


Almir Tadeu Cordeiro Pereira
Representante do C.A. - História.

A
Diretora e Corpo Docente - CAMUAR.

DIRETÓRIO ACADÊMICO JOSÉ CAETANO DE PAULA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA

Araguaína - TO 08 de Novembro de 2002.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO

O Presidente do Diretório Acadêmico Professor José Caetano de Paula, CONVOCA os estudantes regularmente matriculados no Campus universitário de Araguaína (Campus do B. São João e da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia), para uma **Assembléia Geral Extraordinária** a qual realizar-se-á no dia 12 deste às 15h no pátio da Escola de M. Veterinária e Zootecnia, localizado nas mediações da BR-153 Km 112 zona rural nesta cidade. Na ocasião trataremos de assuntos que dizem respeito aos nossos interesses. cito:

- ESPAÇO FÍSICO;
- MOVIMENTO GREVISTA (RETORNO IMEDIATO ÀS AULAS OU CONTINUIDADE DA PARALISAÇÃO);
- OUTROS.

Edmundo Rodrigues Costa

Presidente do D.A.

NOTA

O local (Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia) foi escolhido devido a necessidade de se mostrar a realidade do futuro Campus (UNITINS – Araguaina), para os acadêmicos do Campus B. São João, no qual irão estudar, a partir do ano de 2003, conforme o Magnífico Senhor Reitor nos relata em entrevista com a nossa comissão que fora a Palmas.

O horário foi estipulado conforme apelo em público da acadêmica Jaquelucia Braga Lima, do 8º período de Letras matutino, na Assembleia Geral dos Docentes realizada no dia 28 de Outubro do corrente ano, a qual protestou por jamais se ter realizado uma Assembleia Geral dos Estudantes que não fosse no período noturno. Citamos ainda, o período de funcionamento da referida Escola (*diurno*), como fatores de relevância.

Observações foram encaminhados ofícios convidando o Magnífico Sr. Reitor, a Diretora e aos Docentes do citado Campus.

ATENÇÃO!

Haverá ônibus (**GRATUITO**) saindo da UNITINS (Campus do B. São João), a partir das 13h com destino ao referido local.

Araguaina, 08 de Novembro de 2002,



Davis Miranda de Souza
Representante do C. A. - Letras



Almir Tadeu Cordeiro Pereira
Representante do C. A. - História